Alejandro Tiana

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Educación popular en la Segunda República





LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Educación popular en la Segunda República



CATARATA

ALEJANDRO TIANA FERRER

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y actual rector de la UNED. Ha investigado y publicado sobre la historia de los sistemas educativos contemporáneos, política y legislación educativa, educación comparada y evaluación de la educación. Ha ocupado diversos cargos en la UNED y otros organismos, así como en el Ministerio de Educación y Ciencia, entre ellos secretario general de Educación (2004-2008).

Alejandro Tiana Ferrer

Las misiones pedagógicas

EDUCACIÓN POPULAR EN LA SEGUNDA REPÚBLICA



ESTE LIBRO FORMA PARTE DEL PROYECTO "LA ESCUELA DE LA REPÚBLICA Y MAESTRAS DE LA REPÚBLICA" DE ENSEÑANZA UGT, QUE TIENE COMO OBJETIVO CONTRIBUIR A RECUPERAR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA REPÚBLICA Y RESCATAR DEL OLVIDO A LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS REPUBLICANOS QUE LA HICIERON POSIBLE.

WWW.LAESCUELADELAREPUBLICA.COM
TEL. 915897023
FUNDACIÓN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA
FESP-UGT ENSEÑANZA

DISEÑO DE CUBIERTA: PABLO NANCLARES
IMAGEN DE PORTADA: ROSARIO SOMOLINOS, CARMEN HERREROS Y CONCHA BÁEZ (SEGUNDA, CUARTA Y QUINTA POR LA IZQUIERDA) CON OTROS MISIONEROS DEL TEATRO Y CORO EN LA CAMIONETA DESPUÉS DE SU PRIMERA ACTUACIÓN EN ESQUIVIAS (TOLEDO), EL 15 DE MAYO DE 1932. RESIDENCIA DE ESTUDIANTES.
IMÁGENES DEL INTERIOR: RESIDENCIA DE ESTUDIANTES, PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS Y CENTRO DE ESTUDIOS DE MIGRACIONES Y EXILIOS (CEME) DE LA UNED.

FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 20 77
FAX. 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG
LAS MISIONES PEDAGÓGICAS.
EDUCACIÓN POPULAR EN LA SEGUNDA REPÚBLICA
ISBN: 978-84-9097-202-1
E-ISBN: 978-84-9097-808-5
DEPÓSITO LEGAL: M-29.216-2016
IBIC: 3JKC/JNB

PRESENTACIÓN

Conocemos a Alejandro Tiana de su etapa del Ministerio de Educación como un buen gestor de lo público. Lo demostró al aportar toda su experiencia y sabiduría para conseguir una ley (LOE) en un contexto complicado y difícil, además lo hizo con la mayor participación y consenso que era posible en ese momento. Sabemos que en la actualidad, como rector de la UNED, está empeñado en internacionalizarla y en asentar una universidad *online* de calidad contrastada dentro del campus universitario. Y ahora con este libro vuelve a su profesión, esta vez para ilustrarnos sobre las misiones pedagógicas, de gran trascendencia en tiempos de la Segunda República.

Las misiones pedagógicas, surgidas a finales del siglo XIX como una idea de Manuel Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos, definidas por el propio Bartolomé "como escuelas ambulantes que van de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay que aprender con lágrimas, porque lo primero es divertirnos", fueron revitalizadas por la República con el fin de llevar los valores republicanos a los pueblos más olvidados de la geografía española.

Tenemos que ubicarnos en la España de 1931, en uno de esos pueblos abandonados y atenazados por los poderes de caciques y religiosos. Ponernos en el lugar de esos hombres y mujeres ante la sorpresa, pero también desconfianza, que les producían personas ajenas a sus pueblos, generalmente relacionadas con la enseñanza, pero también escritores, pintores, actores… que iban cargados con libros, periódicos, cuadros, música, proyectores de películas, obras de teatro… Al escucharlos en sus exposiciones, al comentar los artículos periodísticos, al verlos escenificando

obras de teatro o recitando poesías abrían sus mentes a nuevas inquietudes e intereses. Seguramente, el paso de estos "misioneros culturales" dejaría, a buen seguro, un poso de motivación cultural que permanecería en el tiempo.

Como bien refleja Alejandro en el libro, Rodolfo Llopis, como director general del Ministerio de Instrucción Pública, diseñó y puso en marcha este proyecto. Potenció las misiones pedagógicas con un doble objetivo: por un lado, sensibilizar culturalmente a la España más profunda, pero por otro llevar los valores republicanos a la España tradicionalista y rural que era esquiva a la República. Así lo reconocía el propio Rodolfo Llopis al afirmar el día 12 de abril de 1931 que "las urnas reflejan la realidad de la sociedad española. Las grandes ciudades son republicanas, mientras que el campo sigue aferrado a la tradición". El objetivo estaba claro, había que conquistar ideológicamente el campo para la República, y por ser una empresa muy compleja este reto no podía recaer exclusivamente en las escuelas ni en el profesorado y así surgieron las misiones pedagógicas: "Había que ir a los pueblos a llevar lo que la civilización crea y solo disfruta la ciudad" (R. Llopis).

El desarrollo de este proyecto no fue fácil; a la desconfianza hacia la República por parte de algunos sectores había que añadir el descontento generalizado de muchos trabajadores del campo, que veían cómo las promesas revolucionarias de la República llegaban a los pueblos tarde y matizadas.

Así, el autor recoge varias experiencias de los misioneros en diferentes lugares en donde se entremezclan experiencias positivas con otras que no lo fueron tanto; son fiel reflejo de las dificultades de llevar a la práctica este proyecto: Navalcán (Toledo), Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara), Navas del Madroño (Cáceres), La Cabrera (León)…

La Fundación "Educación para la Ciudadanía", vinculada al sector de la enseñanza de la UGT, contempla como uno de sus objetivos recuperar la memoria histórica en el campo educativo, y este libro, que nos expone una realidad pero también reflexiona sobre el instrumento que utilizó la República para culturalizar a la sociedad rural, cumple con el objetivo de recuperar el valor que la República le daba a la educación y a la cultura. Siguiendo con el mismo método es nuestra intención organizar debates, con

el soporte del libro, para analizar lo que representó en la España de principios del siglo XX las misiones pedagógicas.

Al mismo tiempo, estas actividades reconocen el esfuerzo de muchos docentes, muchos de ellos afiliados a la FETE UGT, que en sus periodos vacacionales se comprometían con la República a través de las misiones pedagógicas.

CARLOS LÓPEZ CORTIÑAS

Presidente de la Fundación "Educación y Ciudadanía"

INTRODUCCIÓN

Entre los años 1931 y 1936 se desarrolló en España una experiencia de educación popular tan original como interesante. Un conjunto de personas, mayoritariamente jóvenes, muchas de ellas vinculadas al mundo de la enseñanza junto a no pocos escritores y artistas, recorrieron la geografía española llevando libros, música, reproducciones de cuadros, proyectores, películas, obras de teatro y marionetas a las localidades y aldeas campesinas, algunas todavía muy aisladas. En cada lugar al que llegaban organizaban exposiciones y representaciones, pronunciaban conferencias, realizaban sesiones públicas de lectura, trabajaban y jugaban con los niños y niñas y con sus maestros y convivían con los aldeanos. Unos días después se marchaban, regresando a sus lugares de residencia, dejando plantada su semilla de educación y cultura, además de depositar en las escuelas una biblioteca y algunos discos. Y eso durante casi un quinquenio, por todas las regiones españolas y en distintas épocas del año.

Esta iniciativa tuvo una doble significación, cultural y política, que no debe ignorarse. En efecto, la Segunda República tuvo conciencia desde su proclamación, el 14 de abril de 1931, de que debía ganarse a la población rural, que mayoritariamente no la había apoyado en las urnas. Y para ello concibió un conjunto de actuaciones de todo tipo, tanto orientadas a la reforma agraria como de educación y cultura. Fue en este contexto en el que nacieron las misiones pedagógicas, en el verano de 1931, tan solo unos meses después de la constitución del primer Gobierno republicano. Apoyándose en las ideas largamente defendidas por Manuel Bartolomé Cossío y otras personalidades vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el Ministerio de Instrucción Pública diseñó y puso en

marcha este proyecto, al que se sumaron muchas otras personas. Aunque con menos medios de los deseados, el entusiasmo de los misioneros impulsó una obra de la que se sintieron orgullosos y que marcó sus vidas.

Este libro pretende reconstruir la historia de esta iniciativa y recuperar su memoria para acercarla a quienes tengan interés o simple curiosidad por conocerla. Debo advertir al lector de que estas páginas no son el resultado de una investigación original (aunque guarden una estrecha relación con las que he ido realizando a lo largo de mi vida académica), sino que constituyen el fruto de un tiempo prolongado de estudio y reflexión a partir de la consulta detenida y la lectura atenta de los trabajos publicados por diversos investigadores. A todos ellos quiero manifestar expresamente mi agradecimiento, que estoy seguro de que compartirán muchos lectores que también se han beneficiado de sus aportaciones intelectuales. Entre ellos no puedo dejar de citar a dos. En primer lugar, al historiador de la educación Eugenio Otero Urtaza, verdadero pionero en la investigación en este tema, sobre el que comenzó a trabajar y publicar hace más de 30 años, y que todavía hoy nos continúa aportando nuevos conocimientos y reflexiones. En segundo lugar, a la antropóloga María García Alonso que, habiendo empezado más recientemente a estudiar el tema, ha abierto nuevas vías de estudio e interpretación. Y junto a ellos, debo manifestar mi agradecimiento a otros colegas que no citaré ahora, pero que han realizado aportaciones relevantes para reconstruir la historia y la memoria de las misiones. Gracias sinceras a todos.

Así pues, es esta una obra con pretensiones de divulgación, que pretende aunar el rigor exigible a cualquier trabajo académico con la sencillez y la amenidad necesarias para hacerlo accesible al lector interesado, aunque no sea un especialista. Siempre he creído que la historia (y también la de la educación, obviamente) tiene una responsabilidad social que excede el marco de actuación de los propios historiadores. Es necesario, sí, que continuemos aumentando nuestro conocimiento sobre los diversos aspectos que se refieren a la historia de nuestra educación, para lo cual hemos de continuar desarrollando nuestras investigaciones, pero también que pongamos nuestro saber a disposición de las personas y colectivos que buscan respuestas a algunas preguntas que nos hemos planteado y sobre las

que hemos reflexionado. Ese y no otro es el sentido de este libro.

Con objeto de facilitar la lectura he prescindido de incluir notas o comentarios a pie de página, integrando todos los análisis y reflexiones en el propio texto. Pero he tenido el cuidado de citar las obras de referencia que he ido utilizando por un doble motivo: en primer lugar, por reconocer expresamente la labor de los colegas a cuyos trabajos he recurrido y, en segundo lugar, por facilitar la tarea de quienes quieran ampliar lo aquí expuesto. Adicionalmente, he incluido en el capítulo final una sección con el título "Para saber más", que puede servir de guía básica para adentrarse en la historia de esta iniciativa.

Quiero finalmente llamar la atención acerca del interés que tiene haber incluido en el libro algunas reproducciones de fotografías tomadas durante las visitas misioneras. Quizás nunca se pueda decir mejor que sirven para ilustrar el texto, puesto que realmente lo complementan y enriquecen. En ellas puede apreciarse, siquiera sea de un vistazo, el ambiente en que se desenvolvieron las misiones y los misioneros, la recepción que tuvieron y las actividades que llevaron a cabo. Su visión sigue resultando tan entrañable como emotiva, además de muy ilustrativa de la experiencia. Quiero agradecer especialmente la colaboración de la Residencia de Estudiantes, en las personas de su primer director, José García Velasco, y su directora actual, Alicia García Navarro, por las facilidades concedidas para utilizar sus fondos de archivo fotográfico, de una inconmensurable riqueza. También agradezco la colaboración de María García Alonso y de Teresa Jiménez-Landi en la utilización de imágenes procedentes de los fondos particulares de algunos misioneros que están depositados en el archivo del Centro de Estudios de Migraciones y Exilios (CEME) de la UNED.

Espero haber cumplido el objetivo propuesto y que el lector disfrute con la lectura de estas páginas. Si así fuese, me sentiría muy honrado y satisfecho de haber colaborado a rescatar la memoria de las misiones pedagógicas, que merecen ocupar un lugar propio en la historia de la educación española.

CAPÍTULO 1

LLEGAN LOS MISIONEROS

Ojos sorprendidos, miradas reticentes o interrogativas, manifestaciones de alegría, saludos de bienvenida, cejas fruncidas, muestras de curiosidad, gestos suspicaces, carreras y saltos de los más pequeños, acercamiento comedido, de todo esto hubo cuando los misioneros llegaron a las primeras poblaciones rurales que los recibieron. Los testimonios gráficos, fotografías sobre todo, pero también algún documental que ha llegado hasta nosotros, nos muestran esa mezcla de sensaciones y de sentimientos que vivieron los aldeanos en su primer contacto con aquel grupo de personas tan peculiares procedentes de las ciudades.

Muchos de los habitantes de la España rural no estaban habituados a este tipo de visitas. En algunos casos, sencillamente no las recibían de ningún tipo o eran tan ocasionales que suponían un acontecimiento excepcional. En otros casos se trataba de visitas regulares o esporádicas de familiares o de representantes de las autoridades gubernativas o provinciales. Pero ahora recibían a unos visitantes muy especiales, que venían en nombre de la República y traían un buen número de novedades: proyectores y películas de cine, gramófonos con discos, representaciones teatrales, retablo de títeres, reproducciones de cuadros famosos, además de historias, poesías, romances, lecturas y canciones. Su presencia no podía resultar indiferente, como de hecho sucedió.

LA PRIMERA MISIÓN A AYLLÓN

El 17 de diciembre de 1931 llegaban a la pequeña población segoviana de Ayllón los componentes de la primera misión que ponía en marcha el Patronato de Misiones Pedagógicas, creado por decreto del 29 de mayo del mismo año. Al frente de la misión viajaban dos vocales del Patronato, Enrique Rioja y Amparo Cebrián, cuyo marido, Luis de Zulueta, asumía precisamente en esos días la cartera del Ministerio de Estado. Les acompañaban dos profesores auxiliares del Instituto-Escuela de Madrid, Elena Felipe y Guillermo Fernández, el abogado Abraham Vázquez, el comisario de la Federación Universitaria Escolar (FUE), Carlos Velo, y el estudiante Antonio Bellver. Además de Ayllón, los misioneros visitaron las localidades cercanas de Santa María de Riaza, Ribota, Saldaña y Estebanvela, desarrollando en todas ellas sesiones más breves, generalmente de un solo día, para volver por la tarde a la cabecera de la misión. En algo menos de seis meses se había trasladado a la práctica el anhelo que venían expresando Manuel Bartolomé Cossío y otros destacados componentes de la Institución Libre de Enseñanza desde finales del siglo anterior. Las misiones pedagógicas se habían convertido en realidad.

De acuerdo con la información que proporcionaba en 1933 Luis Álvarez Santullano en la revista *Residencia*, basada en el informe redactado por los propios misioneros, los componentes de la misión se instalaron en la posada del pueblo y comenzaron sus actividades. La síntesis de su actuación resulta muy expresiva: "Durante ocho días, en el único salón completo del pueblo, en la sala de baile, congregaron a los vecinos. Al principio acudieron solo los mozos. Después, las mozas. Al final, todo el pueblo". Los misioneros se manifestaban muy satisfechos de su actuación: "Hubo inmediatamente una relación cordial entre el pueblo y nosotros. Desde el alcalde hasta los niños más pequeños de las escuelas, el pueblo entero participaba en nuestra obra con toda el alma" (citado en Llopis, 1933: 200-201).

En su primera intervención pública, los misioneros leyeron el mensaje que Cossío, presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas, había preparado para la ocasión y que sería repetido al comienzo de cada nueva misión, con la intención de explicar su sentido y sus propósitos. Pocos textos hay que expresen tan nítidamente el espíritu con el que los misioneros comenzaron sus viajes por las aldeas españolas:

Es natural que queráis saber, antes de empezar, quiénes somos y a qué venimos. No tengáis miedo. No venimos a pediros nada. Al contrario; venimos a daros de balde algunas cosas. Somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos. Porque el Gobierno de la República, que nos envía, nos ha dicho que vengamos ante todo a las aldeas, a las más pobres, a las más escondidas, a las más abandonadas, y que vengamos a enseñaros algo, algo de lo que no sabéis por estar siempre tan solos y tan lejos de donde otros lo aprenden, y porque nadie, hasta ahora, ha venido a enseñároslo; pero que vengamos también, y lo primero, a divertiros. Y nosotros quisiéramos alegraros, divertiros casi tanto como os alegran y divierten los cómicos y titiriteros (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 12-13).

Podemos imaginar la sorpresa, la expectación, la indiferencia, la suspicacia, quizás, con que los habitantes de Ayllón escucharon estas frases. Pero dejemos que los misioneros nos cuenten con sus propias palabras la impresión que se llevaron de su primer día en la localidad. La cita es larga, pero vale la pena permitir que los ecos de sus voces, ahora alejadas en el tiempo, lleguen directamente hasta nosotros:

No había más que el *salón de baile* del pueblo: una gran panera, con el suelo de tierra y un pequeño tinglado para los músicos, donde se instalaron los operadores de cine. Local sin ventilación apenas, sin asientos, y naturalmente sin sombra de calefacción, se prestaba mal a nuestro tipo de trabajo. Más de quinientas personas, mozos, viejos y chiquillos, con bufanda y boina puesta; muchos fumando. Mujeres, mozas y viejas, que cada día aumentaban en número y se pasaban la sesión entera de pie. Algunas personas, contadísimas, sentadas en los bancos que trajeron de la iglesia. Y era necesario trabajar en esas condiciones. El rumor de tantos pies, el inquieto removerse de gente tan mal instalada, forma un fondo poco propicio a la charla familiar que hubiésemos querido. Entre película y película (que el primer día se pasan a mano por falta de voltaje) damos discos, que quedan ahogados entre aquella masa, perdiendo sus matices más delicados. Las películas (que a las gentes les parecen maravillosas) salen muy imperfectas y a nosotros nos descorazonan (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 35).

No obstante, al final de esa primera sesión parece que las cosas ya marchan mejor:

En un descanso ponemos canciones populares; cantares asturianos y aires gallegos. Va después una canción montañesa. Cuando se empieza a oír el tamboril y la dulzaina con su ritmo típico, la gente se calla, y la voz del cantor, una hermosísima voz varonil, hace el silencio absoluto; el pueblo reconoce sus coplas y las oye con emocionado silencio; al repetirse el tema lo corean en voz baja, y al final aplauden entusiasmados, pidiendo otra vez la misma canción. Todas las noches ha sido necesario repetir esta copla. La llaman *la nuestra* (ídem).

Y según pasan los días, los misioneros se muestran más satisfechos, la misión se va encarrilando:

Para el segundo día ya se ha improvisado una manivela. Las películas, muy hermosas, pasan ahora

con toda perfección. Muchos espectadores se quitan la gorra cuando se empieza a hablar. Ya saben algunos que no deben fumar. Hay más mujeres y más asientos en la sala. Menos bufandas. Más silencio. Esta rápida adaptación se va acentuando. El sábado podemos ya leer poesías. No hay necesidad de reclamar silencio; las películas, la música y, sobre todo, la convivencia han hecho el milagro (ídem).

LOS ANTECEDENTES

Si fue en la Segunda República cuando comenzaron su actuación las misiones pedagógicas, hay que recordar que el proyecto no era nuevo, pues la idea de crearlas se remonta a los años finales del siglo XIX, como ha estudiado Eugenio Otero (Otero Urtaza, 2006: 73-79). En esa época fueron los principales protagonistas de la Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío, impulsores de lo que hoy conocemos como institucionismo, quienes lanzaron y difundieron la idea, convirtiéndose así en sus promotores y patrocinadores.

Ya en 1881 Giner había incluido la puesta en marcha de "misiones ambulantes" en la propuesta de medidas de reforma para la instrucción pública que presentó a José Luis Albareda, ministro de Fomento en el primer Gobierno del liberal Sagasta. Es cierto, no obstante, que la idea de Giner era ligeramente distinta de la que pondría en marcha la República, puesto que estaba orientada a prestar apoyo a los maestros rurales, combatiendo su aislamiento y realzando la labor que realizaban en un medio tan difícil y poco estimulante.

En 1882 sería Cossío quien interviniese en el mismo sentido en el Congreso Nacional Pedagógico, para solicitar que se enviase a las escuelas rurales a los maestros mejores en saber y con más vocación, "hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites", con el objetivo de que los niños campesinos pudiesen recibir una educación tan completa como los de las ciudades. A ellos se refería como "misioneros de la educación, hombres distinguidos por su espíritu y hasta por sus maneras, capaces no ya de alternar de igual a igual con el abogado, con el juez, con el médico, con el ingeniero, con el sacerdote, sino de influir en ellos y estimularles a auxiliarle en su obra" (Congreso Nacional Pedagógico, 1882:

85).

Más tarde, en los años de cambio de siglo y bajo la influencia del denominado *desastre* de 1898, Joaquín Costa recogió el programa de reformas de la educación nacional que habían redactado Giner y Cossío y lo defendió ante la Asamblea de Productores de Zaragoza. En él se incluía nuevamente la necesidad de preparar personas que actuasen en el medio rural en pequeños grupos, a modo de misioneros, reuniendo en las cabezas de partido a los maestros de la zona con el fin de animarles a mejorar su actuación y asesorándoles para ello.

A comienzos del siglo XX continuó planteándose dicha demanda. En 1909 fue Ángel Llorca, destacado maestro nacional madrileño, renovador y de filiación institucionista, que sería luego miembro del Patronato de Misiones Pedagógicas, quien planteó en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona la necesidad de organizar un cuerpo de misioneros pedagógicos, vinculado al Museo Pedagógico, con el fin de apoyar a los maestros rurales y dinamizar la vida cultural en las zonas campesinas.

En 1911 tiene lugar una novedad reseñable en el panorama de la administración educativa española. Ese año se crea la Dirección General de Primera Enseñanza y el historiador institucionista Rafael Altamira es nombrado su primer responsable, disfrutando así de una gran oportunidad para trasladar a la práctica los planteamientos educativos de la ILE. En su discurso de entrada a la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, leído en 1912, incluyó en su programa de reformas necesarias para la primera enseñanza la dotación de bibliotecas escolares y la puesta en marcha de misiones ambulantes, informando de que ya se les había consignado presupuesto, aunque lamentablemente no podrían actuar en las comarcas de manera tan continuada como sería necesario. Algunos otros políticos asumirían esas ideas en sus posiciones públicas, destacando entre ellos el conde de Romanones, quien también citó en 1913 la necesidad de enviar misiones pedagógicas a las zonas campesinas.

Fuera del mundo institucionista también se desarrollaron algunas iniciativas, aunque de menor entidad. Eugenio Otero cita las experiencias de la denominada Asociación de Misiones Pedagógicas, fundada en Toledo por el inspector Manuel Martín Chacón, o las organizadas en Falset por el

inspector José Puig Cherta (Otero Urtaza, 2006: 76).

Volviendo al ámbito institucionista, claramente preponderante en este tipo de iniciativas, hay que recordar que algunos maestros pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios habían visitado escuelas rurales de otros países europeos, volviendo impresionados y con valiosas ideas que nutrieron el proyecto de las misiones pedagógicas. Y en el año 1922 Cossío volvió a insistir nuevamente en la idea de llevar al medio campesino misiones ambulantes de los mejores maestros, incluyendo dicha medida en la propuesta de reformas de la primera enseñanza que presentó al Consejo de Instrucción Pública.

Como puede apreciarse, en los años anteriores a la Segunda República se había difundido, especialmente en los medios institucionistas, la reivindicación de las misiones pedagógicas, utilizando generalmente esa misma denominación que, no obstante, tendría después un sentido algo diferente. No hay además que salir de las fronteras españolas para explicar dicho interés. Afirma Otero que las misiones pedagógicas no fueron copiadas de modelos extranjeros, sino una creación original, y la información disponible avala tal apreciación (Otero Urtaza, 1982: 10). No resulta extraño, por tanto, que las autoridades educativas republicanas, muy influidas como sabemos por el pensamiento institucionista, se plantearan llevar a la práctica dichas ideas, cosa que efectivamente hicieron.

LA ACOGIDA QUE RECIBIERON LAS MISIONES

Tras la primera misión de Ayllón fueron muchas las localidades visitadas por los misioneros. Las cifras más fiables hablan de un número superior a las 1.200 localidades, de distinta envergadura, características y localización, a las que se irá haciendo mención más adelante.

Es lógico que en un número tan elevado de visitas los misioneros encontrasen acogidas muy diferentes. En los informes que elaboraron después de cada actuación para el Patronato de Misiones Pedagógicas y que constituyeron la base de los dos volúmenes de memorias que se publicaron

(Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934 y 1935), se manifiestan las sensaciones que tuvieron los misioneros y las experiencias que vivieron cuando llegaron a sus destinos. A modo de simple muestra, vale la pena citar algunos de sus testimonios, procedentes en este caso del primero de dichos volúmenes (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934).

Por ejemplo, en la segunda misión, en Navalcán (Toledo), los misioneros afirman que "a nuestra llegada, el pueblo, que está en fiesta, nos rodea y nos dice: 'Aquí están los republicanos' 'Vienen a hacernos función'. A pesar de los esfuerzos del Inspector y de los maestros nos reciben un poco como a una compañía de circo", lo que parece incomodarles.

En Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara) tuvieron una buena acogida, pues "todos conocían allí el sentido y la finalidad de la Misión, la esperaban con entusiasmo y la acogieron con una confianza y una cordial hospitalidad inolvidable". Por el contrario, en Puebla de Beleña, localidad cercana que fue visitada en la misma misión, "no tenían ni la más remota idea de las Misiones; la acogieron con recelo cazurro, cohibido y malicioso al mismo tiempo; sospecharon quizá de una propaganda política y se disponían a valorar su voto".

En Navas del Madroño (Cáceres) también tuvieron una buena experiencia:

> El recibimiento cordialísimo, ferviente, respetuoso que nos hizo la casi totalidad del pueblo; la gran apetencia por escuchar y ver de aquellas encantadoras gentes nos conmovió profundamente […] La impresión que se recoge de estos pueblos es de que existe en ellos una virginidad, de que se hallan por primera vez ante muchas cosas. Gentes infantiles que ahora despiertan después de un sueño de siglos y para quien es todo inédito, nuevo. Una avidez inmensa de saber, de enterarse de las cosas del mundo y de la vida.

En Puebla de la Mujer Muerta (Madrid), localidad de 340 habitantes y muy aislada, recibieron en cambio una sensación triste:

> Las primeras gentes que encontramos, después de una bajada interminable, veíamos por la tensión especial de su mirada que hacían un esfuerzo grande para no huir, para sostenerse a nuestro paso, firmes en su puesto. […] Los niños eran [sic] tristes y temerosos y la mayor parte de ellos no cesaba de toser mientras nos contemplaban. Tratábamos de acercarnos a los grupos de hombres y mujeres que, aun convencidos de nuestro carácter pacífico, se resistían, sin embargo, a entrar en relación con nosotros. Las mujeres corrían entre risas y sustos; a alguna la vimos hacer esfuerzos inauditos por contestar con serenidad a nuestras preguntas.

En la misión de La Cabrera (León), recibieron una impresión

ambivalente. Por una parte, en La Baña "la gente se escondía de nosotros, no miraba al hablar, se pasmaba ante el gramófono y gritaba de susto cuando en una película apareció un tren corriendo en aparente dirección de [sic] ellos". Por el contrario, en Pombriego, "los niños nos preguntaban, los mozos se desvivían por ayudarnos en cuantas cosas materiales podían, cargas y transportes; se bañaban en el río con nosotros, cantaban, tenían gusto por la conversación y afán de saber cosas; una devoción por el maestro y la escuela como no hemos apreciado jamás. Todo fueron atenciones sin palabras, emoción sincera. […] nunca hemos hecho una actuación de Misiones tan a gusto como en aquel ambiente".

También en Besullo (Asturias) la misión se vio "rodeada en todo momento de cariño, gratitud, respeto y apoyos morales y materiales de todas clases". Y lo mismo sucedió en El Tobar (Cuenca), pues la maestra, que había asistido a las sesiones celebradas en Beteta, cabecera de la misión, "había hecho ambiente". Asimismo sucedió en el condado de Treviño, donde los misioneros decían que se debía destacar "el gran entusiasmo de aquellas gentes que iban desde sus aldeas, después de las faenas del campo, para volver a sus hogares de once a doce de la noche, alumbrados con sus farolillos, por aquella red de veredas y caminillos que van a morir a las escondidas aldeas". Como manifiestan con orgullo, "el gran cariño con que los treviñeses recibieron la Misión y siguieron su actuación, y su emoción en la despedida a los misioneros […] son motivo de doble satisfacción, porque no faltó en la comarca quien trató de hacer ambiente desfavorable".

Ese ambiente inicialmente adverso al que hacen mención de pasada los misioneros de Treviño también se apreció en otros lugares. Por ejemplo, en Respenda (Palencia), los misioneros recibieron informaciones de que "existe en dicho pueblo cierta prevención contra la Misión, motivada por falsas y tendenciosas propagandas en contra. Nos aseguran que no habrá público". No obstante, "a medida que transcurría el tiempo fue llenándose la escuela hasta no caber más público (unas 200 personas). Los hombres y mujeres que habían entrado al principio salían a buscar a los que no se atrevieron a pasar en el primer momento. La actuación terminó con muchos vivas y en medio de general entusiasmo". Una experiencia parecida

tuvieron en Zalduendo (Álava), donde, "según pudimos comprobar después, existía alguna prevención contra la Misión, que fue por otra parte desvanecida rápidamente".

Esos recelos se pueden explicar, al menos en parte, por el ambiente de tensión política que se vivía en algunas localidades. Así, en La Cuesta y El Carrascal (Segovia), un misionero pidió a los concejales que citaran a los vecinos para la primera sesión, a lo que estos le respondieron: "No, mire, primero reuniré a los vecinos y les diré de lo que se trata, porque vienen ahora algunos por aquí para formar sociedades y no se vayan a creer que es una cosa de esas".

Como puede apreciarse, las misiones se enfrentaron a una diversidad de situaciones y tuvieron que reaccionar ante ellas. La recepción osciló entre una acogida entusiasta, un recelo desconfiado y un rechazo provocado. No obstante, si hemos de creer sus palabras, la reacción posterior fue generalmente positiva, aunque las condiciones materiales de algunas localidades hicieron algunas misiones complicadas o realmente difíciles. En cualquier caso, se había puesto en marcha una de las iniciativas más originales de educación popular desarrolladas en la España del siglo XX.

CAPÍTULO 2
LA ESPAÑA QUE VISITAN LAS MISIONES

Las localidades y las aldeas que visitaron las misiones pedagógicas parecían en muchos casos estar viviendo en el pasado. Al menos, esa es la imagen que nos transmiten los informes redactados por los misioneros, las fotografías que nos han legado y las películas que rodaron en sus desplazamientos. A pesar de algunas excepciones notables, la mayor parte de esos testimonios transmiten una sensación de atraso e incultura, que es matizada sin embargo por algunas de las investigaciones y estudios llevados a cabo sobre la España campesina en el primer tercio del siglo XX y en el momento de la proclamación de la República.

LA SITUACIÓN DEL CAMPO ESPAÑOL EN EL PERIODO REPUBLICANO

En el primer tercio del siglo, España continuaba siendo el país predominantemente agrario que se había configurado históricamente. No obstante, algunas cosas comenzaban a cambiar. La población, que ascendía a unos 18,6 millones de habitantes en 1900, había aumentado hasta alcanzar algo más de 23,5 millones al comienzo de 1931, con un incremento global de un 27 por ciento en ese periodo. Además, hay que tener en cuenta que dicho aumento se fue acelerando paulatinamente, lo que quiere decir que en 1931 el país estaba ya inmerso en un proceso importante de cambio demográfico (Moreno Luzón, 2009: 400 y ss.).

Esa transformación se dejó sentir en la aparición de algunos fenómenos

que habían experimentado con anterioridad otros países europeos, entre los que cabe destacar la importante caída de la tasa de mortalidad, sobre todo la infantil, la caída, en este caso todavía moderada, de la tasa de natalidad y la consecuente elevación de la esperanza de vida, que aumentó desde los 35 hasta los 50 años en esas tres décadas. Todo ello se encuentra en el origen de ese notable crecimiento demográfico general, que tuvo diversas e importantes consecuencias.

No obstante, pese a dicho aumento de población, hay que tener en cuenta que España seguía siendo en 1931 un país poco poblado en términos generales, con una media de algo menos de 47 habitantes por kilómetro cuadrado. Además la población se repartía de forma desigual por el territorio nacional. Vale la pena señalar a este respecto que algunas de las provincias que visitaron las misiones se encontraban precisamente entre las menos pobladas de la península, como es el caso del norte de Aragón, Castilla la Vieja, León y Extremadura, al contrario de lo que pasaba con las regiones costeras, Madrid y Andalucía occidental, que presentaban una mayor densidad de población. Quizás eso influyese en la imagen que nos transmitieron y que antes se mencionaba.

El aumento de población coincidió con otro proceso, en este caso de urbanización, que contribuyó a cambiar el aspecto del país. Crecieron las ciudades de más de 100.000 habitantes, muy especialmente Madrid y Barcelona, pero también Valencia y Bilbao, al igual que lo hicieron las poblaciones de tamaño intermedio. Muchas de ellas vieron crecer los ensanches, los extrarradios y los arrabales, que acogieron a buena parte de los recién llegados.

Y es que, efectivamente, hubo un buen número de recién llegados a las ciudades. Muchos de ellos formaban parte de los mismos grupos de población que entre 1900 y 1914 habían emigrado hacia América y otros lugares, pero que ahora optaban por la emigración interna. España había sido sobre todo un país de emigración exterior, pero parte de ese fenómeno se estaba transformando en emigración interior a partir de la Gran Guerra.

Conviene señalar que esos cambios demográficos estuvieron íntimamente asociados con los cambios del sistema productivo, en el que la industria y los servicios fueron aumentando su presencia de manera

continuada. La consecuencia fue que, si en 1900 un 66,3 por ciento de los trabajadores estaba ocupado en la agricultura y la pesca, en 1930 la proporción había disminuido hasta el 45,5 por ciento. La cifra continuaba siendo importante, pero no se puede minusvalorar el cambio registrado.

Todo ese conjunto de transformaciones tuvo otros efectos colaterales, como el registrado por el modelo familiar. Si tradicionalmente habían coexistido un modelo de familia nuclear, compuesta básicamente por los cónyuges y los hijos solteros, y otro troncal, que agrupaba a varias generaciones en una misma casa familiar, ahora el primero de ellos se convertía en predominante y desplazaba progresivamente al segundo. Las provincias del norte de España y las Islas Baleares mantuvieron durante algún tiempo más este segundo modelo, pero su importancia fue disminuyendo.

En relación con los cambios demográficos y sociales experimentados, vale la pena mencionar también la situación de desigualdad en que vivían las mujeres en esos años. En el medio campesino, como experimentaron los componentes de las misiones pedagógicas, las mujeres continuaban dedicando una parte importante de su tiempo a las tareas del hogar, pero también contribuían al trabajo agrícola, sobre todo en las tareas correspondientes a la huerta y al corral. También los niños y las niñas colaboraban en dichas tareas en las poblaciones más pequeñas.

Si esa era en términos generales la situación en que se encontraba la España campesina a la llegada de la República, hay que señalar que el quinquenio 1931-1936 fue un periodo complicado para el mundo rural. Los cambios legales, políticos y económicos contribuyeron a aumentar el grado de conflictividad y las tensiones sociales y políticas (González Calleja *et al.,* 2015: 638 y ss.).

Para explicar esas complicaciones hay que comenzar mencionando el impacto negativo que ejerció la crisis económica mundial de 1929, que rompió la etapa de bienestar y prosperidad que venía viviendo España desde 1923, impulsada por un modelo económico basado en buena medida en el fomento de las obras públicas. Fueron esa situación económica favorable y sus efectos sociales los que explican la limitada conflictividad de los años veinte, pese a vivir en un régimen político dictatorial. Y las dificultades

creadas por la crisis surgida en 1929 y la consiguiente Gran Depresión de los años treinta, pese a llegar a España de forma atenuada por ser una economía atrasada y poco vinculada al comercio internacional, explican a su vez muchos de los problemas a los que tuvo que hacer frente la República.

Desde este punto de vista, hay que señalar que la bonanza económica de los años veinte no alcanzó en gran medida al mundo rural, excepto a los sectores más dinámicos y volcados a la exportación, que fueron los que más se beneficiaron de dicha situación. En consecuencia, una buena parte de la España campesina continuó viviendo en unas condiciones similares a las de años anteriores y en muchos casos a las más tradicionales y seculares.

Hubo no obstante otros factores que incidieron de forma acusada en el medio campesino. Entre ellos cabe destacar el cambio muchas veces reclamado en la estructura de la propiedad rural, que se concretó en la puesta en marcha de la reforma agraria, cuya ley finalmente se aprobó en septiembre de 1932 (Casanova, 2007: 49-53). La lentitud de ese proceso, plagado de vaivenes y rectificaciones, generó malestar entre las organizaciones sindicales agrarias, especialmente las poderosas secciones de UGT y CNT (enfrentadas a su vez entre sí), que habían puesto muchas esperanzas en el cambio y lo veían llegar tarde y recortado. Los jornaleros del campo fueron los que se sintieron más frustrados por el resultado, lo que derivó en malestar, protestas e incluso insurrecciones, como es bien sabido.

Contribuyó también al aumento de ese malestar el incremento del desempleo que se produjo en el campo. A mediados de 1932, la mitad de los parados españoles eran empleados agrarios y se concentraban sobre todo en Andalucía y Extremadura, lo que se explica por la estructura de la propiedad agraria en esas regiones. A ello habría que añadir el aumento de la conflictividad laboral en forma de huelgas, impulsadas sobre todo por la Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra de UGT, y la creciente politización del campo, tanto de muchos campesinos, mayoritariamente (aunque no de forma exclusiva) volcados hacia los partidos y sindicatos de izquierdas, como de muchos medianos y grandes empresarios, vinculados generalmente a los partidos de la derecha. La intensificación de las luchas agrarias llevó también a una cierta derechización de otros sectores del

campesinado. En última instancia, se produjo un fenómeno de fragmentación política de la sociedad rural, que creó importantes dificultades a la República.

CONQUISTAR EL CAMPO PARA LA REPÚBLICA

En este contexto general, conviene subrayar que cuando se proclama la República el 14 de abril de 1931 se constata un importante problema político: el campo no es republicano. Rodolfo Llopis, profesor de Escuela Normal y dirigente socialista que ocuparía la Dirección General de Primera Enseñanza en el primer Gobierno republicano, lo afirmaba de manera tajante dos años después en *La revolución en la escuela*, obra en la que presentaba una memoria de su actuación en el Ministerio de Instrucción Pública durante el primer bienio de signo reformista: "El 12 de abril de 1931, al manifestarse el pueblo español en las urnas, puso de relieve que las grandes ciudades eran republicanas. Las grandes ciudades. No así los pueblos pequeños, que permanecieron impasibles, aferrados a la tradición. Había que sacudir la modorra de esa España rural. Había que conquistarla para la República" (Llopis, 1933: 197).

Reconocía además Llopis que el problema rural español era demasiado complejo para ser abordado solamente con actuaciones educativas, pero ello no quería decir que el Ministerio de Instrucción Pública debiera quedarse al margen de dicha tarea. Al contrario, entendía que le estaba reservado un importante papel: "Así lo comprendimos desde el primer momento. […] Había que ir a los pueblos. Llevarles lo que la civilización crea y solo disfruta la ciudad. Levantar el espíritu ciudadano a fuerza de decirles lo que la República es y significa. […] Así surgieron las Misiones pedagógicas" (Llopis, 1933: 197-198).

La tensión política que se vivía en las ciudades también se reproducía en el campo, aunque en este primer periodo republicano estuviese algo más amortiguada que en el medio urbano. Así, por ejemplo, los misioneros que visitaron Navalcán (Toledo), en 1932, encontraron un enfrentamiento agudo

entre los campesinos socialistas y los cenetistas, que obligó a actuar para apaciguarlo a María Luisa Navarro, mujer de Lorenzo Luzuriaga, que dirigía la misión. Por su parte, los que visitaron Navas del Madroño ese mismo año detectaron una gran tensión, un vivo apasionamiento en torno a los problemas políticos, sociales y religiosos, aunque "en contra de lo que pudiese creerse en el primer momento, no existe un estado relativamente fijo de opinión, sino un pensamiento exaltado siempre, pero cambiante y contradictorio", que ellos achacaban a "la ignorancia mezclada con el apasionamiento (envenenamiento en algunos casos)" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 37). No cabe duda de que algunas de las misiones detectaban los problemas que se mencionaban más arriba, que comenzaban a manifestarse en el medio rural.

La necesidad de ganar a la población campesina para la causa republicana entroncaba por otra parte con algunas convicciones arraigadas en el pensamiento del núcleo central de la ILE. Así, Cossío, en su intervención en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, subrayaba el riesgo que se corría al desatender las necesidades de desarrollo cultural y espiritual del campesinado:

> Si la población rural entiende poco de refinamientos sociales, si es ruda, si carece de ocasiones en la vida donde pueda aprender fácilmente sus derechos y sus deberes, si siente poco, o siente de una manera extraviada, está en peligro siempre de caer del lado de los apetitos egoístas; acudamos, pues, a prevenir ese riesgo con la sociología y con el derecho, con la moral y con la lógica, con la literatura, la música, las bellas artes, con todas las enseñanzas, en fin, que se refieren a la vida del espíritu, como contrapunto al trabajo corporal que allí domina […] (Congreso Nacional Pedagógico, ١٨٨٢: ٨٤).

EL PROBLEMA DEL AISLAMIENTO

Este último párrafo tiene interés para mostrar cómo el problema campesino era interpretado por Cossío, el entorno de la ILE y los promotores de las misiones en términos no eminentemente económicos, ni políticos ni sociales, sino sobre todo en clave cultural y espiritual. Para ellos, el aislamiento de la España rural y su distanciamiento de la cultura y de la vida del medio urbano constituía un grave problema. Estaban convencidos

de que sería imposible conseguir la anhelada modernización nacional mientras se mantuviese tal fractura entre esas dos Españas. En la introducción al libro que recoge las memorias de misiones de los años 1932 y 1933, Cossío se refiere al "abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea". En su opinión, se trata de un aislamiento privativo, incluso cerrazón, que sume a los aldeanos "en la más honda miseria de todas sus potencias", mientras que a otros ciudadanos españoles "el denso ambiente de la cultura les regala a cada paso estímulos espirituales para el saber y para el goce" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: IX).

Se trata de un aislamiento físico, pese a la proximidad geográfica, que implica una preocupante desventaja en lo que hace a las condiciones de vida, las posibilidades de desarrollo y los niveles de bienestar. Así, el propio Cossío, en el texto a que acabamos de hacer referencia, recuerda que "a setenta kilómetros de Madrid, en su misma provincia, existe un pueblo donde todavía no hay carros, donde muchos de sus vecinos pueden haber muerto sin verlos y donde el ambiente de cultura habrá de recordar, por tanto, la edad anterior al descubrimiento de la rueda" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: X). Se refiere a Puebla de la Mujer Muerta, que visitaron las misiones en abril de 1932, no sin grandes dificultades logísticas y de transporte. La descripción que hicieron los misioneros de la visita no podía ser más deprimente: "La vida es triste, monótona y sin aliciente. […] Muchos creen en las brujas y sienten terror de las ánimas…". Cuando regresaban a Madrid pasaron por otro pueblo, que no identifican, "de traficantes en carbón, todo cubierto por un polvillo negro mezclado con el barro salpicado este día por la nieve. Era este también un pueblo inculto y abandonado como los de esta zona de la provincia de Madrid; pero ninguno recordamos tan triste y hundido como ese de Puebla al cual llegó un día la Misión" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 38-40).

Pero ese aislamiento, siendo importante, va más allá de la desventaja de condiciones sociales y económicas y deriva en penuria espiritual. Incluso muchos pueblos que cuentan con carretera están solo comunicados en apariencia, pues continúan en situación de aislamiento moral. Así, los misioneros que visitaron Navas del Madroño (Cáceres) señalaban que

es de notar el género de ignorancia en que se hallan estos pueblos. Es una ignorancia distinta de la que un observador ingenuo pudiera creer. No se trata de ignorancia de verdades particulares, de falta de noticias, de estar enterados al día de acontecimientos que sustentan y hacen posible nuestro saber. Por eso la primera y más angustiosa impresión que de ellos se recibe es que falta el terreno común para entenderse; que no hay, intelectualmente, convicciones comunes de donde partir (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 37).

No obstante, los misioneros consideran que el aislamiento puede ser vencido, puesto que “a esta falta de terreno común teorético, suple el que sí lo hay sentimental y espiritual. Desde el primer instante hemos sintonizado con ellos; hemos vibrado acorde, hemos sentido juntos. Y esta atmósfera cordial es la que hace posible la Misión, la que hace que ellos escuchen atentos y adivinen lo que no entienden y que nosotros intuyamos de qué cosas debemos hablarles y con qué tono, con qué palabras y con qué voz” (ídem).

Y por ese motivo es verdadero deber de justicia “que llegue a los últimos rincones de las chozas, allí donde la oscuridad tiene su asiento, una ráfaga siquiera de las abundantes luces espirituales de que tan fácil y cómodamente disfrutan las urbes” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: IX).

EL ACERCAMIENTO AL PUEBLO

Así pues, frente a esta realidad del aislamiento cultural y espiritual se plantea la necesidad de actuar en el medio rural, propiciando su modernización, aunque teniendo el cuidado de no provocar con dicha actuación la pérdida de sus tradiciones, su esencia y sus valores. Dicho en palabras de Luis Álvarez Santullano, se trataría de dar un sentido moderno a la existencia de esos campesinos (Otero Urtaza, 1982: 14). Ese es el significado que conceden a las misiones pedagógicas sus promotores: para solucionar el grave problema del aislamiento de la España rural respecto de la urbana, había que promover el acercamiento entre ambas.

Ahora bien, es importante subrayar que esa defensa del acercamiento no implica en modo alguno la asimilación de la cultura popular y campesina

por parte de la cultura de las ciudades. El propio Cossío y sus colaboradores poseían una conciencia clara acerca de la diversidad de las gentes y los paisajes de España y entendían tal diversidad como una riqueza que debía ser preservada y aprovechada. Mantenían que el campo tenía sus propios rasgos, su idiosincrasia, que debía ser respetada. El hecho de que las ciudades ignorasen a la España rural y que esta fuese una gran desconocida para los habitantes de las urbes no implicaba en modo alguno su menosprecio o incuso su desprecio. Cossío y sus discípulos defendieron reiteradamente la necesidad de reconocer el valor de la cultura popular, de recuperarla y dignificarla. Como Américo Castro nos recuerda, estas personas cultivaban el "culto del cacharro ingenuo, del bordado precioso en el que una mano aldeana resoba temas milenarios, sin tiempo y sin patria" (Castro, 1935). Sin duda que así contribuyeron a descubrir que había otra España desconocida en las ciudades, pero tan rica y noble como la urbana.

Por lo tanto, la solución no se encontraba en la asimilación cultural, sino en lo que Cossío denominaba "la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: X). Por esa vía esperaban encontrar la solución a los problemas de aislamiento que el campo planteaba y al mismo tiempo ganar a los campesinos para la República.

CAPÍTULO 3
UNA REPÚBLICA CON VOCACIÓN EDUCADORA

La Segunda República nació con voluntad igualitaria y con el objetivo de conseguir el acceso equitativo de todos los ciudadanos a todo tipo de bienes, lo que implicaba de hecho transformar la estructura socioeconómica del país. Entre dichos bienes ocupaban un lugar destacado la educación y la cultura. En efecto, de nada valdría el cambio de régimen político si no fuese acompañado de un cambio de valores y de una democratización efectiva, lo que implicaba dar acceso a todos los ciudadanos a la educación y a los bienes culturales, y muy especialmente a la escuela y a la lectura. Como afirmaba Marcelino Domingo, el primer ministro de Instrucción Pública de la República: “Maestros y libros. Es la gran siembra que ha de hacerse sobre la tierra de España. […] Maestros y libros como signo de un nuevo modo de sentir España; de vivir en España; de servir a España; de marchar hacia el futuro. Maestros y libros como blasones del escudo del régimen nuevo” (citado por González Calleja *et al.,* 2015: 322). Las misiones pedagógicas se insertaron en este impulso de cambio educativo y cultural, por lo que no se pueden analizar como si fuesen una realidad al margen de dicho proyecto político e ideológico (Molero, 1991).

REVOLUCIÓN Y PEDAGOGÍA

En cumplimiento de estos propósitos, inmediatamente después de la constitución del nuevo Gobierno se puso en marcha un profundo plan de reforma de la educación y de fomento de la cultura que tuvo varias

vertientes. En opinión de muchos historiadores, era la primera vez en la España contemporánea que un régimen político mostraba un interés genuino y una voluntad decidida de crear un sistema educativo igualitario y moderno, tarea a la que dedicó el Gobierno muchas de sus energías.

Rodolfo Llopis, perteneciente al círculo institucionista y destacado militante socialista (recordemos que llegaría a ser secretario general del PSOE en el exilio), fue el primer director general de Primera Enseñanza que tuvo la República, como ya se ha recordado. En el prólogo de su libro *La revolución en la escuela*, recogía una frase reveladora: "¡Ya tenemos República! ¡Ahora hay que hacer la Revolución! Ese es el momento histórico que vive actualmente España". Así pues, en su opinión, España estaba emprendiendo lo que muchos interpretaban como una verdadera revolución. Pero Llopis iba más allá cuando afirmaba que "la revolución que aspira a perdurar acaba refugiándose en la Pedagogía", por lo que "esa revolución ha de ser obra de los educadores" (Llopis, 1933: 9-10).

En su opinión, no se trataba de una revolución improvisada, obra de un partido político o una clase social, sino el producto de un acuerdo al que habían llegado diversos sectores políticos que coincidieron en lo que había que destruir y en lo que había que construir. Dicho de otro modo, las nuevas autoridades disponían de un programa preciso de actuación, construido por medio de numerosos viajes al extranjero, como los que había financiado la Junta para Ampliación de Estudios, de un diagnóstico preciso de los problemas educativos existentes y de un análisis de las soluciones más convenientes. Y afirmaba: "Con razón se dijo que habíamos llegado al Ministerio con un libro en una mano y una piqueta en la otra. El libro contiene el programa de lo que hay que hacer. La piqueta, el programa de lo que hay que deshacer" (Llopis, 1933: 13).

¿Quiénes eran los componentes de ese grupo al que hace mención Rodolfo Llopis? La descripción que hace de su llegada al Ministerio no deja lugar a dudas acerca de su filiación: "Ya estaba instalado en la Dirección General. Coloqué en el sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias. A su lado, el de don Francisco Giner de los Ríos y el de don Manuel Bartolomé Cossío" (Llopis, 1933: 21). Esa imagen pone de relieve la confluencia que se produjo entre dos sectores ideológicos de gran relevancia en la España de

los años treinta, el institucionismo y el socialismo, a los que quizás habría que añadir el regeneracionismo democrático, que encarnaba Azaña. En efecto, institucionistas y socialistas, o ambas cosas a la vez, eran algunas de las personalidades más destacadas que impulsaron la reforma educativa republicana. Además del propio Llopis, entre los más destacados se puede citar a Fernando de los Ríos, sobrino de Francisco Giner de los Ríos, profesor de la ILE y ministro de Instrucción Pública después de Marcelino Domingo; a Domingo Barnés, subsecretario del ministerio; a Lorenzo Luzuriaga, inspector de primera enseñanza, formado con Giner, Cossío y otros institucionistas, militante activo de UGT y del PSOE, colaborador de Cossío en el Museo Pedagógico Nacional y de Núñez de Arenas en la Escuela Nueva, institución en la que se encontraron los jóvenes institucionistas y socialistas, y autor de las influyentes *Bases para un programa de instrucción pública,* aprobadas en 1918 por el XI Congreso del PSOE.

Como puede apreciarse, estamos ante un grupo bastante compacto de profesores, inspectores e intelectuales que habían bebido de las dos fuentes señaladas. No es nada extraño, por tanto, que su programa de reforma educativa tuviese bastante coherencia interna ni que sus líneas principales quedasen trazadas por las propuestas que la ILE y el PSOE venían realizando en las décadas anteriores. Como afirma Manuel de Puelles, su proyecto no era el producto de una improvisación política (Puelles, 2007: 60). Otra cosa es que esa sintonía no se mantuviese incólume hasta el final del periodo republicano, puesto que con el paso de los años surgieron algunas disensiones entre ellos, así como con otros sectores políticos que apoyaban a la República.

MÁS ESCUELAS CON MEJORES MAESTROS

Uno de los primeros problemas que tuvieron que afrontar las nuevas autoridades ministeriales fue la falta de escuelas primarias para atender a toda la población en edad de escolarización obligatoria. En realidad, se

trataba de un problema heredado, que tenía raíces históricas. Conviene recordar que el desarrollo del sistema educativo español había sido históricamente débil. La falta de una base fiscal sólida, la dependencia de la escuela primaria de unos ayuntamientos mal financiados y la fuerte presencia e intervención de la Iglesia católica en las cuestiones educativas habían impedido que se desarrollase un sistema escolar público capaz de atender a la población a la que debía acoger, como había ocurrido, por ejemplo, en la vecina Francia durante la Tercera República. Y al llegar el año 1931, tan solo un 58,1 por ciento de la población en edad de escolarización obligatoria estaba realmente escolarizada, una proporción ciertamente baja.

Los responsables del Ministerio de Instrucción Pública decidieron actuar con decisión y con carácter de urgencia para comenzar a resolver ese problema. Ante la falta de unas estadísticas fiables, recurrieron a la inspección de primera enseñanza para estimar el déficit existente. Según nos informa Llopis, los datos que recopilaron les permitieron cifrar en 35.716 el número de escuelas disponibles, que atendían a unos 1.800.000 niños y niñas. Para acoger a los restantes 1.697.000 sin plaza escolar harían falta 27.151 escuelas adicionales, cifra muy elevada y nada sencilla de cubrir de manera inmediata (Llopis, 1933: 34).

Con objeto de dar respuesta en un plazo razonable a este problema trazaron un plan para crear 27.000 unidades escolares en un plazo de cinco años, a razón de 5.000 anuales, salvo el primero, en que se crearían 7.000. La creación de dichas unidades implicaba desarrollar dos tipos de actuaciones paralelas. Por una parte, había que dotar las plazas de maestros y maestras correspondientes, para que se pudiesen poner en marcha. Por otra parte, había que construir nuevos edificios escolares, pues los existentes eran insuficientes y no se podía confiar exclusivamente en alquileres o soluciones similares, generalmente inadecuadas. Por lo tanto, se trataba de dos tipos de medidas complementarias, cada una de las cuales planteaba sus propias dificultades.

Para comenzar a afrontar ese problema, el 23 de junio de 1931 se publicó un decreto creando 7.000 plazas de maestros y maestras con destino a las escuelas nacionales (*Gaceta* del 24 de junio). Siguiendo una línea de

argumentación que ya nos es conocida, en su preámbulo se afirmaba que "España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia" (Molero, 1991: 144-146). Además, con esa misma fecha se publicó otro decreto (*Gaceta* del 8 de agosto) que elevaba el salario mínimo de los maestros hasta las 3.000 pesetas, un incremento que afectaba al 86 por ciento del magisterio y que, si bien no era muy elevado, no dejó de tener importancia por el compromiso que implicaba.

Para seleccionar convenientemente a esos nuevos docentes, el ministerio decidió prescindir del sistema tradicional de oposiciones, que consideraba anticuado y molesto y en el que predominaban el recelo, la desconfianza y los ejercicios memorísticos y verbalistas, sustituyéndolo por un nuevo sistema basado en la realización de cursillos de selección profesional que permitiesen que el magisterio mejorase su formación profesional y recibiese orientación en el momento del acceso a la docencia. Con esa finalidad, el 3 de julio se dictó un decreto *(Gaceta* del 4 de julio) que regulaba con detalle el nuevo sistema. Los cursillos durarían tres meses y tendrían tres fases sucesivas: clases en las Escuelas Normales, prácticas de enseñanza en escuelas primarias y lecciones de orientación cultural y pedagógica en las universidades. El proceso era seguido de cerca por los tribunales correspondientes, que recibían los informes elaborados por los aspirantes al término de cada fase, los leían y calificaban y determinaban quiénes debían pasar a la siguiente fase. Quienes llegasen satisfactoriamente al final del proceso obtenían una plaza como maestro (Molero, 1991: 147-154). Como puede apreciarse, se trataba de un modelo moderno y avanzado, que aspiraba a seleccionar de un modo más adecuado que el tradicional a los mejores maestros y maestras para las escuelas primarias.

Estos pasos dieron lugar posteriormente, cuando se mitigaron las primeras urgencias, a una reforma profunda de las Escuelas Normales, que cambiaron sus anteriores planes de estudio por el conocido como "plan profesional". Dicha reforma se plasmó en un decreto de 29 de septiembre de 1931 (*Gaceta* del 30 de septiembre), en cuyo preámbulo se decía: "La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela:

aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer al alma del Maestro, con el fin de que sea el alma de la Escuela" (Molero, 1991: 155-162). La formación del magisterio incluiría tres componentes: uno primero de cultura general, que se impartiría en los institutos de segunda enseñanza; un segundo de formación profesional, que se impartiría en las Escuelas Normales, a las que deberían ingresar los estudiantes con el título de bachiller, previa realización de un examen-oposición con plazas limitadas; y un tercero de práctica docente en una escuela primaria de la provincia y durante un curso completo, con la consideración de alumnos-maestros y el sueldo de entrada en el escalafón del magisterio. Se establecía además la coeducación en las Escuelas Normales, rompiendo con la práctica anterior de separación entre alumnos y alumnas. Este "plan profesional" ha sido acertadamente valorado como un gran avance en la formación del magisterio español, que comenzó a regirse por parámetros semejantes a los países europeos más adelantados en este campo.

Para paliar la falta de edificios escolares adecuados se puso en marcha un plan de construcciones escolares que seguía la senda del que venía aplicándose desde los años veinte, pero que intensificaba su ritmo. Con ese objetivo, las Cortes aprobaron el 16 de septiembre de 1932 una ley que facultaba al Gobierno para acudir a un empréstito de 400 millones de pesetas para construir escuelas. Sin duda, se trataba de una importante inyección económica, que volvía a demostrar el compromiso del Gobierno con la política escolar. Hay que tener además en cuenta que las construcciones eran especialmente necesarias, pues sobre la carencia de escuelas primarias se superponía el proceso que se estaba llevando a cabo en España de graduación escolar, lo que hacía necesarios más grupos escolares modernos y no solo las tradicionales escuelas unitarias de las localidades pequeñas (Viñao, 1990).

Sin duda, esta política escolar fue uno de los grandes logros del primer bienio republicano, en una fase de confluencia política radical-socialista y con la colaboración programática del institucionismo. Los avatares que experimentó la República con posterioridad a 1933, con las contrarreformas

y los retrocesos impuestos durante el bienio cedista, unido a las dificultades económicas y presupuestarias provocadas por la crisis económica de los años treinta, frenaron esta política de universalización de la enseñanza primaria. En consecuencia, aquel plan tan ambicioso de dotación escolar se quedó en la construcción de unas 7.000 unidades escolares. En todo caso, como nos recuerda Agustín Escolano, aquella cifra representaba una de cada seis unidades existentes en España en 1936, lo que da idea del esfuerzo realizado en el periodo republicano (Escolano, 2011).

UN SISTEMA EDUCATIVO IGUALITARIO Y LAICO A CARGO DEL ESTADO

La creación de escuelas y la renovación de la formación del magisterio estuvieron entre las primeras tareas que afrontaron las nuevas autoridades republicanas, junto a algunas medidas más concretas encaminadas a la regulación del bilingüismo en las escuelas catalanas o la reorganización del Consejo de Instrucción Pública. Pero para valorarlas correctamente hay que tener en cuenta que formaban parte de un programa más amplio de reforma (de regeneración dirían otros, de revolución diría Llopis) que tenía una notable coherencia interna y que iba más allá de esos aspectos, por importantes que se considerasen. La plasmación más completa de dicho programa quedaría recogida en la Constitución de 1931, una carta magna que muchos historiadores han considerado avanzada, de fuerte contenido político y programático, e incluso de izquierdas. La educación quedaba así regulada en su artículo 48:

> El servicio de la cultura es atributo del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.
>
> La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.
>
> Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.
>
> La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la

aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Así pues, la Constitución republicana introducía varias novedades en la historia del sistema educativo español. Resultan especialmente destacables cuatro de ellas. En primer lugar, se atribuía al Estado la responsabilidad de la educación, lo que no se había producido con anterioridad y había dificultado en consecuencia el desarrollo de un sistema escolar público. En segundo lugar, se adoptaba un modelo de escuela única o unificada (pues ambos nombres había recibido en la Europa del primer tercio de siglo), que enlazaba con las tradiciones tendentes a que la enseñanza no supusiera una barrera institucional para las clases inferiores. Dicho modelo no suponía, como se le ha criticado, la estatalización ni la uniformización de la enseñanza, sino más bien una ordenación académica en grados sucesivos, abiertos a todas las clases sociales, en los que se pudiese avanzar exclusivamente en función de la capacidad y no del origen social. Este modelo, contrario al sistema educativo liberal que implantó la Ley Moyano de 1857, entroncaba con los actuales modelos comprensivos y vale la pena recordar que su implantación en España finalmente se retrasó hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. En tercer lugar, se implantaba la libertad de cátedra, reforzando la libertad de los docentes, que tantas veces habían sufrido represalias en España por no acatar las doctrinas oficiales de la monarquía o de la Iglesia católica. Y en cuarto lugar, se declaraba laica la enseñanza, aunque no se impedía la actuación de las Iglesias. Este último punto, unido al artículo 26, que prohibía la enseñanza a las órdenes religiosas, fue causa de una ruptura profunda entre las derechas y las izquierdas, entre el Gobierno republicano y la jerarquía católica y, en fin, entre distintos sectores de la población española, suscitando confrontación y produciendo enfrentamientos. De nada sirvió que diversas voces reclamasen que se estaba optando por una escuela laica, en el sentido de neutra y no atea o descristianizadora, pues los enfrentamientos se mantuvieron y aun se agudizaron con el paso de los años. No cabe duda de

que fue esta una decisión de gran alcance, que incidió profundamente en el devenir del régimen republicano.

Aunque la Constitución exigía un desarrollo legal posterior, nunca llegó a producirse. Ya antes del debate constitucional parlamentario, Lorenzo Luzuriaga, el divulgador por excelencia en España del modelo de la escuela única (Luzuriaga, 1922 y 1931), había redactado por encargo del Consejo de Instrucción Pública unas *Bases de un anteproyecto de ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*, que de hecho había servido de inspiración para los redactores de la Constitución. Y después de la aprobación de esta, el Consejo de Ministros aprobó un *Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza* que el ministro Fernando de los Ríos leería en las Cortes el 9 de febrero de 1932 (Molero, 1991: 192-201). Vale la pena señalar que en este último se contemplaba expresamente, en su base decimocuarta, el funcionamiento de un Patronato de Misiones Pedagógicas dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, con lo que se daría un anclaje legal más sólido a los proyectos que ya se estaban desarrollando. Esta observación tiene importancia, pues demuestra que las misiones estaban firmemente enraizadas en el proyecto global de reforma educativa que la República desarrolló.

Por último, cabe señalar que la mayor parte de las iniciativas de reforma educativa emprendidas en la etapa republicana se llevaron a cabo en el primer bienio. Tras las elecciones de 1933 se frenó aquel impulso, se interrumpieron algunos de los cambios que se estaban poniendo en funcionamiento e incluso se dio marcha atrás en algunos otros. Y aunque el Frente Popular retomó aquellas reformas, su breve duración impidió que se plasmaran en grandes transformaciones. Esta evolución también se dejó notar en la vida de las misiones pedagógicas, como tendremos ocasión de ver.

CAPÍTULO 4
LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

Así pues, poco después de la proclamación de la Segunda República comenzó a gestarse el proyecto de creación de las misiones pedagógicas, en el contexto de la ambiciosa reforma educativa que acaba de describirse. Las propuestas que venían planteándose desde finales del siglo XIX para llevar misiones educativas de carácter temporal al medio campesino, a las que se ha hecho mención con anterioridad, encontraban ahora las circunstancias propicias para trasladarse a la práctica de manera organizada y con apoyo oficial. Es así como los antecedentes que habían ido apareciendo a escala reducida y con carácter voluntarista a lo largo del primer tercio del siglo XX lograban por fin convertirse en un proyecto con plena inserción en la política educativa republicana.

LA CREACIÓN DEL PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS

En efecto, aquellas ideas y propuestas pioneras se tradujeron finalmente en una iniciativa concreta mediante la promulgación, el 29 de mayo de 1931 (*Gaceta* del 30 de mayo), del decreto que organizaba el Patronato de Misiones Pedagógicas (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 153-156). Como puede apreciarse, este decreto se publicaba tan solo un mes y medio después de la proclamación de la República, lo que da idea de la urgencia que se concedía a esa tarea de educación popular en el medio rural.

Como afirmaba el ministro Marcelino Domingo en las primeras líneas

de su preámbulo, esta norma pretendía "ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo", con la voluntad de superar "la prescripción de la letra impresa" (esto es, sin limitarse a la publicación oficial de disposiciones que consideraba "no siempre eficaces") y subrayando la necesidad de utilizar para su difusión "la palabra y el espíritu que la anima".

La lectura de este breve decreto tiene un gran interés, pues en sus seis artículos y, sobre todo, en su preámbulo se sientan las bases del proyecto que habría de comenzar a desarrollarse con carácter inmediato. De hecho, en uno de sus primeros párrafos se justifica cumplidamente el sentido de la actuación propuesta: "Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos". Según puede apreciarse en esta formulación programática, la preocupación por el aislamiento de la España rural se encuentra en el origen de la iniciativa.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, no puede decirse que los pueblos y aldeas hubiesen quedado al margen de los avances educativos registrados en el primer tercio del siglo, pero hay que reconocer que se habían beneficiado de ellos en muy escasa medida. Así lo consideraba el ministro cuando afirmaba que "los pueblos rurales en todo el ámbito nacional apenas han conocido otra influencia que la obra modesta de la Escuela primaria, la cual difícilmente podía compensar la ausencia de otros recursos culturales y la presencia de egoísmos y afanes nocivos que mantuvieron al pueblo en la ignorancia". Bien sabemos de la pobreza de una gran parte de las escuelas españolas de esa época, lo que nos permite comprender la importancia que la República daba a la educación de los campesinos.

Por eso, el preámbulo afirma que "es llegada la hora de que el pueblo se sienta partícipe en los bienes que el Estado tiene en sus manos y deben llegar a todos por igual, cesando aquel abandono injusto y procurando suscitar los estímulos más elevados". El afán que mueve esta actuación no es

meramente altruista, sino que está inspirado en “el deber en que se halla el nuevo régimen de levantar el nivel cultural y ciudadano, de suerte que las gentes puedan convertirse en colaboradores del progreso nacional y ayudar a la obra de incorporación de España al conjunto de los pueblos más adelantados”. Nuevamente se vuelve a manifestar la necesidad de conquistar el campo para la República, preocupación patente de las nuevas autoridades.

Orientado al logro de ese objetivo, el decreto creaba el Patronato de Misiones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En sus seis artículos sintetizaba de manera muy clara su misión, su composición y los medios de que dispondría.

El órgano fundamental para el funcionamiento del Patronato sería su Comisión Central, responsable principal del desarrollo del proyecto, cuyo presidente y vocales serían nombrados por el propio ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Con ella trabajarían las comisiones provinciales de enseñanza cuya colaboración se solicitase, así como los delegados locales que se designasen donde resultase conveniente. Se trataba de una estructura sencilla y liviana, que funcionó sin problemas durante los años de vigencia de las misiones.

Tres fueron las competencias asignadas a dicha Comisión en el decreto: difundir la cultura general, fomentar la moderna orientación docente y promover la educación ciudadana. Para llevar a cabo cada una de ellas el texto preveía varios tipos de actuaciones.

Para el fomento de la cultura general se concedió una gran importancia al establecimiento de bibliotecas populares, tanto fijas como circulantes, tarea que se convirtió en uno de los rasgos distintivos de las misiones. Como veremos más adelante, dichas bibliotecas se insertaron en un dispositivo de fomento de la lectura y erradicación del analfabetismo al que se concedió una atención especial. Estas bibliotecas no eran solamente depósitos de libros y lugares de préstamo, sino que además deberían servir de soporte para organizar lecturas y conferencias públicas. La actividad de fomento de la lectura debería ir acompañada por sesiones de cine, audiciones musicales y exposiciones artísticas. Como podrá verse más adelante, se trata de actividades que efectivamente se desarrollaron y

compusieron el núcleo central de la actividad misionera.

Para difundir la orientación pedagógica calificada de moderna se previó la realización de visitas al mayor número posible de escuelas rurales y urbanas, con objeto de conocer sus condiciones y necesidades. A partir de dichas visitas se celebrarían cursillos de perfeccionamiento pedagógico semanales o quincenales, para grupos de no más de 20 maestros, en los que se presentarían lecciones prácticas, se examinaría el entorno de la escuela para su utilización educativa, se realizarían excursiones pedagógicas y se aprovecharían los recursos disponibles para la enseñanza.

Para promover la educación ciudadana se previó la celebración de reuniones públicas donde se reafirmasen los principios democráticos, así como la organización de conferencias y lecturas orientadas a examinar la organización del Estado y de la Administración y los modos de participación cívica y política.

La organización de este conjunto de actividades debería responder a los principios de flexibilidad, adaptando los planes al estado real de cada entorno, y de continuidad, asegurando la eficacia y el impacto de la actuación concreta. Además, las misiones deberían procurar la colaboración de personas cualificadas de las localidades que visitasen.

Aunque breve, el decreto resulta suficientemente claro para hacernos una idea precisa acerca del sentido que las misiones tenían, la confianza que las autoridades republicanas depositaban en ellas y la diversidad de instrumentos que debían utilizar para desarrollar su actuación. El decreto significó el lanzamiento del proyecto, al que de paso proporcionaba una sólida inserción institucional y un mínimo de recursos para su puesta en marcha. Al respecto, vale la pena recordar que su presupuesto se incluiría en el del ministerio que lo acogía y que su secretaría se instaló en los locales del Museo Pedagógico Nacional.

MANUEL B. COSSÍO, PRESIDENTE DEL PATRONATO

Poco después de la constitución del Patronato de Misiones Pedagógicas, un

decreto del 6 de agosto de 1931 (*Gaceta* del 13 de agosto) nombraba a Manuel Bartolomé Cossío presidente del mismo (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 156-157). Como hemos visto en capítulos anteriores, Cossío fue el verdadero inspirador del proyecto, que venía defendiendo y preconizando desde muchos años antes. Y cuando llegó el momento de la creación oficial de las misiones, los responsables del Ministerio de Instrucción Pública, entre los que se contaban diversos seguidores y discípulos suyos, pensaron en él para dirigirlo. Pese a estar en una fase de salud delicada, no pudo sino aceptar tal petición con la ilusión de ver su proyecto tan querido puesto en marcha. De hecho, las misiones pedagógicas serían la última tarea educadora que emprendería Cossío antes de su muerte, que tendría lugar el 2 de septiembre de 1935. Y como afirma Eugenio Otero, su biógrafo por excelencia, "nadie lo dude, sin la presencia y la orientación de Cossío las Misiones Pedagógicas hubieran sido una cosa bien distinta" (Otero Urtaza, 2006: 25).

No es en modo alguno exagerado afirmar que Cossío fue la principal autoridad pedagógica que hubo en la España del primer tercio del siglo XX (Otero Urtaza, 1994a y 1994b). Miembro del equipo fundador de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, siempre al lado de Francisco Giner de los Ríos y acompañado de otro selecto grupo de insignes universitarios, fue quien desarrolló los planteamientos educativos de la ILE de forma más completa, dedicando a ello todos sus esfuerzos. En 1883 fue nombrado director del Museo Pedagógico Nacional, cargo que ocupó hasta su jubilación en 1929. Fue el primer catedrático de Pedagogía de la universidad española, consiguiendo la plaza en 1904. Tras la muerte de Giner, en 1915, pasó a ser la cara visible de la ILE y continuó siéndolo hasta su fallecimiento. En 1921 entró a formar parte del Consejo de Instrucción Pública y en 1931 fue designado presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas.

Estas breves anotaciones no cubren sino una pequeña parte de las actividades de Cossío a lo largo de su dilatada vida pedagógica. Y tampoco fueron los únicos reconocimientos que recibió. En 1931 se propuso su nombre como primer presidente de la Segunda República, propuesta poco consolidada y que declinó por su precario estado de salud, y en 1934 fue

distinguido como Ciudadano de Honor de la República, distinción que solo recibirían él y Miguel de Unamuno. En su actuación mantuvo siempre cercanía con las organizaciones republicanas y socialistas, aunque desde una independencia constante, que le llevó a lamentar vivamente los enfrentamientos que se produjeron entre los diversos sectores de partidarios de la República.

Desde el punto de vista pedagógico, Cossío fue el promotor de muchas de las ideas renovadoras que circularon en la España del primer tercio del siglo XX. Su actividad en este sentido fue incansable, utilizando para ello su palabra y su capacidad de comunicación. Ejerció un magisterio constante y se convirtió en un referente, al que acudían muchas personas vinculadas a la educación para conocer su opinión sobre diversos temas, plantearle sus proyectos y recabar su apoyo. Se ha dicho de él que era un gran conversador, "sugeridor de ideas e inquietudes" (Otero Urtaza, 2006: 239).

Defendió siempre una educación integral y armónica, donde el sentimiento, la voluntad y el intelecto se desarrollasen al unísono. Impulsó el desarrollo del sentimiento estético como parte de esa educación integral, lo que implicaba la contemplación del arte. Mantuvo una actitud laica, excluyendo el adoctrinamiento religioso de las actividades escolares y evitando el dogmatismo, aunque manteniendo un profundo respeto hacia la religiosidad humana y fomentando la libertad de conciencia del estudiante. Defendió siempre la necesidad de contar con maestros bien formados, cuya actuación consideraba más importante que las condiciones materiales de la escuela y el material de enseñanza; a fin de cuentas, el maestro debía cumplir "una misión artística" (Otero Urtaza, 2006: 234).

Esta última observación tiene una gran importancia en el contexto del proyecto de las misiones. En efecto, no podemos olvidar que Cossío fue un gran historiador y crítico de arte. Su obra sobre el Greco ha pasado a la historia del arte español como una aportación de primera categoría en este campo. Y ese interés suyo por el arte y por el desarrollo de la estética y el sentimiento artístico de los escolares lo trasladó a las misiones, como veremos en capítulos posteriores.

Junto al arte, resaltó el valor del ocio, la necesidad del desarrollo del espíritu libre y del juego desinteresado, del aprendizaje de la libertad en un

ambiente de confianza. Y esos planteamientos también los trasladó a las misiones, en este caso a los campesinos, personas adultas, pero con necesidad de desarrollar una visión de la vida que trascendiese el trabajo y los aspectos materiales de la existencia.

Concedió importancia en la ILE al contacto con la naturaleza, al descubrimiento del paisaje, al goce en el campo, al aprendizaje en el medio natural y a las excursiones como instrumento pedagógico, lo que encaja perfectamente con su defensa constante del medio rural y de la vida campesina. Ese gusto por el excursionismo, por la vida natural, que llevó a los institucionistas a convertirse, por ejemplo, en descubridores de la sierra madrileña, tuvo su traducción en la concepción y en la planificación de las misiones.

Son muchos los testimonios que nos dan cuenta del estilo de vida sencillo e igualitario que desarrolló Cossío. Américo Castro, quien lo calificó de "espíritu elegantemente digno", comentaba con ocasión del fallecimiento del maestro que esa actitud vital procedía de una gran empatía con las gentes más modestas, hasta el punto de que "en el tren, de no estar enfermo, iba en tercera, no por afectación de humildad, sino para poder acercarse a mayor porción de la España esencial, que en gran parte recorrió a pie, y que su ciencia y su emoción fue sacando a la luz". Afirma también que Cossío tenía un genuino gusto por lo popular, que era "deleitosa contemplación de las raíces hispanas, en las que tendría que apoyarse todo sustancial renuevo". No debe, en consecuencia, llamar la atención que considerase que "España no podría ser mudada en sus costumbres más que a través del niño —sustancia modelable— o acercándose directamente a la inmensidad de su masa rural para intentar afinarla y sensibilizarla" (Castro, 1935). Con esas convicciones, no sorprende su impulso a iniciativas como las misiones pedagógicas campesinas, que había comenzado a pregonar varias décadas antes.

LOS MIEMBROS DEL PATRONATO

El decreto que nombraba a Cossío presidente del Patronato de Misiones Pedagógicas designaba también a los miembros de su Comisión Central. La mayoría de ellos eran personas muy vinculadas al propio Cossío y a la ILE, lo que no debe extrañarnos. Vale la pena echar un vistazo a sus miembros, siquiera sea de forma breve, para hacernos una idea de quiénes fueron realmente los impulsores del proyecto (Otero Urtaza, 1982: 34-38).

La vicepresidencia correspondía al director del Museo Pedagógico Nacional, que en ese momento era Domingo Barnés Salinas. Formado en la ILE, fue secretario del Museo Pedagógico desde 1904 hasta la jubilación de Cossío, cuando le sustituyó en la dirección. Fue director y profesor de la Escuela Superior del Magisterio, así como fundador y director de la célebre editorial La Lectura, que tradujo y publicó importantes obras pedagógicas durante los años veinte y treinta. En 1933 ocupó el cargo de ministro de Instrucción Pública durante unos meses, en uno de los gabinetes de Alejandro Lerroux.

La secretaría fue ocupada por Luis Álvarez Santullano, discípulo muy cercano de Cossío, a quien estuvo siempre muy vinculado y con quien colaboró estrechamente en la obra de las misiones. Había organizado con anterioridad expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y puesto en marcha una biblioteca circulante en Zamora, lo que le permitió experimentar algunas de las iniciativas que más tarde se desarrollarían en las misiones pedagógicas. Fue un puntal de la obra de las misiones, a las que dedicó sus energías. Nos ha dejado muchos trabajos relativos al proyecto, entre los que cabe citar los artículos aparecidos en la revista *Residencia*, otro de los medios de expresión del entorno de la ILE. En 1934 fue nombrado vicesecretario de la Junta para Ampliación de Estudios, motivo por el cual dejó la secretaría del Patronato, siendo reemplazado por Matilde Moliner.

Entre los vocales hubo personas muy conocidas y de gran prestigio. Es el caso de Rodolfo Llopis, profesor de la Escuela Normal de Cuenca, director de la sección de Pedagogía del Ateneo de Madrid, miembro del PSOE y de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de UGT. Ocupó el cargo de director general de Primera Enseñanza en el primer Gobierno republicano y nos ha dejado una obra muy valiosa

sobre la reforma educativa que promovió la República, a la que ya se ha hecho mención (Llopis, 1933).

También formó parte de la Comisión Central Luis Bello, autor de un impresionante conjunto de artículos acerca de la situación de las escuelas rurales en España, fruto de una serie de viajes de estudio, publicados originalmente en *El Sol* y luego en un conjunto de libros bajo el título genérico de *Viajes por las escuelas de España*. De militancia republicana, al igual que Barnés y otros vocales, y discípulo de Joaquín Costa, mantuvo contactos muy estrechos con la España rural.

Ángel Llorca fue otro de los vocales que merece la pena destacar. Maestro de primera enseñanza y representante destacado de la renovación pedagógica madrileña, ocupó desde 1916 la dirección del grupo escolar Cervantes, donde aplicó los planteamientos educativos de la ILE. Organizó viajes de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y ejerció una notable influencia sobre otros maestros renovadores.

Además de ellos hay que mencionar la presencia de dos importantes poetas, Antonio Machado y Pedro Salinas, y del músico Óscar Esplá Triay, folclorista y profesor del Real Conservatorio de Música de Madrid. También formaron parte de la Comisión Central Marcelino Pascua, director general de Sanidad; Francisco Barnés Salinas, hermano de Domingo y asimismo ministro de Instrucción Pública en dos breves periodos de 1933 y 1936; Lucio Martínez Gil, secretario de la Federación de Trabajadores de la Tierra de UGT; Enrique Rioja Lo Bianco, director del Instituto San Isidro de Madrid y profesor de la Escuela Superior del Magisterio; Juan Uña Sartou, perteneciente al grupo de la ILE; José Ballester Gozalvo, profesor de Escuela Normal y miembro destacado del Partido Republicano Radical Socialista. Las dos únicas mujeres que formaron parte de ese grupo fueron María Luisa Navarro de Margoti, directora de la Escuela del Hogar y esposa del importante institucionista y socialista Lorenzo Luzuriaga, y Amparo Cebrián y Fernández Villegas, esposa de otro insigne institucionista, Luis de Zulueta, quien fue ministro de Estado.

Al comenzar a aplicarse la nueva Ley de Incompatibilidades, cesaron en 1933 Luis Bello, Lucio Martínez Gil y Rodolfo Llopis para mantener su acta de diputados.

En conjunto, como se puede apreciar, se trataba de un grupo de personas de adscripción política mayoritariamente republicana o socialista, la mayoría vinculadas de una u otra forma a la ILE, varias de ellas muy cercanas a Cossío y entre las que no faltaban representantes de la renovación pedagógica del primer tercio de siglo. Fueron ellos quienes tuvieron que poner en marcha las primeras misiones, en varios casos participando personalmente al frente de ellas, como sabemos.

CAPÍTULO 5
LAS PRIMERAS MISIONES

Tras celebrarse la misión de Ayllón, con la que abríamos el primer capítulo, comenzó una actividad misionera de intensidad creciente que significó el despegue del proyecto. Entre el 27 de enero y el 1 de febrero de 1932 se llevó a cabo la segunda misión, en este caso a Navalcán, en la provincia de Toledo, a la que siguieron otras en diversas localidades de varias provincias españolas. De la importancia concedida por las autoridades republicanas a la obra de las misiones da fe la visita que el entonces ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, hizo a esta segunda misión, acompañado del inspector jefe de Toledo y de maestros y autoridades de los pueblos de la región.

En el año 1932 se desarrollaron un total de 19 misiones, lo que supone una periodicidad media de tres misiones cada dos meses, aunque su distribución en el tiempo no fuese homogénea, como tendremos ocasión de ver. Esas primeras misiones sirvieron de banco de pruebas de la iniciativa, que se fue asentando paulatinamente pero de manera decidida. Cuando llegaba el final del año y se habían realizado ya un total de 20 misiones, el Patronato había adquirido la experiencia necesaria para desarrollar una tarea más intensa y ampliar el número de misiones y de servicios ofrecidos en los años sucesivos. Así pues, 1932 fue un año clave para el lanzamiento del proyecto de las misiones pedagógicas.

Los responsables de cada una de las misiones elaboraron unos informes bastante detallados sobre las visitas que realizaron, que nos permiten conocer cómo se desarrolló la experiencia. Algunos fueron parcialmente recogidos o mencionados en diversos medios, como es el caso de los artículos aparecidos en la revista *Residencia* a partir de 1933. Una síntesis

de dichos informes fue utilizada para elaborar a comienzos de 1934 la memoria del Patronato correspondiente al periodo que va de septiembre de 1931 a diciembre de 1933, que constituye una fuente fundamental para conocer de primera mano el desarrollo de las misiones y está en el origen de muchos de los datos aquí incluidos (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934).

LAS MISIONES DEL AÑO 1932

Tras la misión de Navalcán se fueron celebrando otras en Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara, 18 a 25 de febrero), Navas del Madroño (Cáceres, 27 de marzo a 1 de abril), Puebla de la Mujer Muerta (Madrid, 27 de abril a 2 de mayo), Valle del Valdeón (León, 9 a 15 de mayo), Degaña (Oviedo, 18 a 23 de mayo), Navahondillas (Ávila, 27 a 29 de mayo), Alameda del Valle (Madrid, 1, 2 y 8 a 13 de julio), Las Navas (Ávila, 13 a 18 de julio), La Cabrera (León, 23 a 30 de julio), Alcubilla de Avellaneda (Soria, 2 a 20 de agosto), Besullo (Oviedo, 13 a 21 de agosto), Valle de Arán (Lérida, 17 a 25 de septiembre), Beteta (Cuenca, 19 a 24 de septiembre), Ribagorza (Huesca, 26 de septiembre a 5 de octubre), Treviño (Burgos, 17 a 26 de octubre), Respenda (Palencia, 19 a 26 de noviembre), La Cuesta (Segovia, 9 a 19 de diciembre) y Vegas de Matute (Segovia, 21 a 24 de diciembre).

Como puede apreciarse, los meses de mayo, julio, agosto y septiembre fueron los de mayor actividad, lo que resulta lógico por razones de climatología y de disponibilidad de los misioneros. En cuanto a su duración, seis de las misiones (casi la tercera parte) se extendieron durante seis días y solamente dos fueron más breves. Otras siete misiones duraron siete, ocho o nueve días. Aparte de dos de diez días y una de once, merece la pena destacar, por su carácter excepcional, la misión de Alcubilla de Avellaneda, que duró diecinueve días en total. Fue la más extensa en el tiempo y una de las más reducidas en personal (con solo tres misioneros), lo que supuso una gran intensidad de trabajo, sobre todo teniendo en cuenta que también se visitaron diez localidades cercanas.

Esta última característica fue un rasgo distintivo de las misiones. En efecto, todas ellas visitaron otras localidades, pueblos y aldeas de la comarca respectiva, en número variable, pero que no solía ser inferior a seis, ampliando así su radio de acción y potenciando su actuación educadora y recreativa. Ello planteaba la necesidad de planificar adecuadamente los desplazamientos y contar con buenos medios de transporte. Era habitual el uso de camiones para trasladar el equipamiento de la misión, como hemos tenido ocasión de contemplar en diversos testimonios fotográficos, sobre todo a medida que los servicios ofrecidos se fueron ampliando y el equipaje fue aumentando. Pero no faltaron las ocasiones en que los desplazamientos se hicieron más difíciles, como en el caso de la misión de La Cabrera, en que los misioneros se vieron obligados a recorrer varios pueblos de La Cabrera Alta y la Baja "con gran impedimenta, bajo un sol abrasador y haciendo una jornada media a pie de quince kilómetros" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 19). También la misión de La Puebla de la Mujer Muerta tuvo que recorrer zonas sin comunicaciones, a pie y transportando el material a lomos de caballería. Y otro tanto ocurrió en el Valle de Valdeón.

Además de las visitas a las localidades de la comarca, también se producían desplazamientos a la inversa, esto es, los habitantes de aldeas cercanas y pedanías se trasladaban a la sede de la misión para participar en sus actividades, a veces recorriendo largas distancias. Es el caso de la misión de Besullo, que contó con la asistencia diaria de personas procedentes de las ocho aldeas parroquiales, lo que resulta especialmente meritorio si se tiene en cuenta la pobreza de la zona y la ausencia de vías de comunicación. Como puede apreciarse, la voluntad que inspiró a las misiones de romper el aislamiento de las comarcas rurales llevaba a la búsqueda de intercambios tan amplios como resultase posible.

Vale la pena recordar también que varias de estas misiones fueron realizadas en conexión o como continuación de cursos para los maestros y maestras de la zona visitada. Como veremos en detalle más adelante, fue este un tipo de actuación muy valorado por las misiones, que aprovecharon estas ocasiones para colaborar en la tarea de modernización pedagógica de la escuela rural y la actualización del magisterio. Es el caso de las misiones

de Navahondillas (que fue continuación de un curso en Cebreros) y del Valle de Valdeón (que se vio continuada por sesiones de trabajo semanales con los maestros de la comarca). En algún caso las misiones recibieron la visita de alumnos normalistas, como los de Vitoria, que se acercaron a la misión de Treviño.

En total, como se ha visto en la relación anterior, fueron 14 las provincias visitadas en el año 1932. Las provincias de Madrid, León, Oviedo, Ávila y Segovia recibieron dos misiones y las demás solo una. Las actuaciones se concentraron en la mitad norte de España, siendo las provincias más meridionales de entre las visitadas las de Madrid, Toledo y Cáceres.

EL PROCESO DE PREPARACIÓN DE UNA MISIÓN

Aunque las misiones fueron diferentes entre sí, puesto que tuvieron que acomodarse a las circunstancias concretas de cada localidad y a las condiciones de cada proyecto singular, se rigieron por unos criterios comunes que contribuyeron a proporcionarles una imagen homogénea. Sin que llegase a definirse un modelo único de misión, se puede no obstante identificar un esquema básico al que se ajustaron generalmente las actividades desarrolladas.

El primer paso en el proceso de preparación de una misión consistía en identificar un posible destino. La capacidad de iniciativa era múltiple, pudiendo partir la propuesta de la inspección de primera enseñanza, de los consejos provinciales o locales de instrucción primaria, de alguno de los miembros del propio Patronato o de personas relevantes del entorno contemplado. Una vez lanzada la propuesta, había que formalizarla, debiéndose ajustar a unos formularios elaborados al efecto. En ellos se incluía una descripción de la comarca desde el punto de vista geográfico y económico, la distribución de la población, las comunicaciones, medios de transporte e itinerarios posibles, la situación cultural y escolar y el ambiente social, los alojamientos existentes, los locales disponibles, la existencia o no

de electricidad, así como las posibles relaciones de cooperación con otras entidades. El estudio de la solicitud presentada conducía a la decisión de planificar o no la misión y fijar una época del año o una fecha concreta para su desarrollo.

El paso siguiente consistía en designar al personal que habría de hacerse cargo de la misión. Se trataba de uno de los aspectos más complejos y delicados, como vamos viendo y veremos con mayor detenimiento. Por una parte, había que contar con un número suficiente de misioneros para llevar a cabo todas las actividades planificadas. Convenía además que junto a misioneros nuevos hubiese algunos otros que ya fuesen conocedores del proyecto y hubiesen participado en visitas anteriores. Por otra parte, había que designar a los responsables de la misión. Para ello se contaba con los propios vocales del Patronato, con maestros o inspectores de la zona o con personas que ya estuviesen familiarizadas con el proyecto. Teniendo en cuenta que la participación no era remunerada, había que contar con personas con tiempo disponible, visión desinteresada y compromiso personal con la iniciativa misionera.

A continuación se trataba de organizar el material que habían de llevar los misioneros a la localidad o comarca de destino. El equipamiento más habitual solía consistir en un proyector cinematográfico, que podía ser utilizado con la corriente de la red eléctrica o alimentado mediante acumuladores, según los casos; una colección de películas y documentales, educativos o de diversión y sobre temas muy diversos; gramófono y colecciones de discos de músicas de diferente tipo, libros y bibliotecas para las escuelas. Andando el tiempo se añadirían colecciones de reproducciones de cuadros famosos, un teatro de títeres y materiales para el montaje de obras dramáticas. En conjunto, hablamos de un equipaje abundante, que debía trasladarse generalmente en camión, lo que dificultaba el traslado a algunas aldeas mal comunicadas.

Por último se preparaba el programa de actuaciones, siquiera fuese como guión tentativo inicial. Solía incluir algunas reuniones culturales públicas, a distintas horas y para públicos diferentes; charlas sencillas sobre temas muy diversos, muchas veces amenizadas o ilustradas con proyecciones cinematográficas o diapositivas; audiciones musicales

comentadas; representaciones teatrales o de títeres; recitado de romances y poemas; lectura pública de obras literarias, así como conferencias de educación cívica y formación republicana. Generalmente, estas actividades se complementaban con visitas a las escuelas, trabajo con los maestros y actividades y juegos con los alumnos. Aunque con lógicas diferencias, este era el programa típico de una misión, cuya duración ya hemos visto que solía estar en torno a una semana.

LAS MISIONES Y LOS MISIONEROS

Como hemos tenido ocasión de apreciar, la pieza clave de las misiones fueron los misioneros, que actuaban como responsables y animadores. Aunque tanto la nómina de los mismos como sus características personales y profesionales fueron cambiando con el paso de los años, la preocupación del Patronato por su selección y formación fue permanente y se manifestó de forma reiterada. El hecho de considerar que lo esencial en la obra de las misiones eran los misioneros obligó a extremar el cuidado en su búsqueda y selección, lo que resultó especialmente patente en el primer año de actividad. Luis Álvarez Santullano confirmaba en la revista *Residencia* la influencia que esa preocupación había tenido sobre el ritmo y la cadencia de desarrollo de las primeras misiones:

> La dificultad de encontrar misioneros, por la misma novedad del encargo, y la exigencia de realizar un estilo de actuación sencilla y cordial, en que las personas han de hacer la entrega de lo mejor suyo [sic], despreocupadas de todo afán de lucimiento, obligó al Patronato a proceder con cierta lentitud en la organización de misiones durante el primer año, ya que prefería asegurar las condiciones de cada actuación y aprovechar la oportunidad para la iniciación de nuevos misioneros (citado en Llopis, 1933: 200).

Dicha dificultad llevó a que las primeras misiones fuesen encabezadas por algunos miembros del propio Patronato, como modo de asegurar su adecuación a los objetivos establecidos. Así, ya vimos que Enrique Rioja y Amparo Cebrián dirigieron la primera misión de Ayllón, mientras que María Luisa Navarro, esposa de Lorenzo Luzuriaga, hizo otro tanto con la segunda de Navalcán. A partir de ahí tuvieron otro perfil las personas que se

hicieron cargo de las misiones, aunque se buscó una cierta continuidad, en la medida de lo posible.

Durante el año 1932 participaron en las 19 misiones realizadas un total de 75 misioneros distintos, algunos de ellos en varias ocasiones. Nueve de las misiones contaron solamente con 3 o 4 componentes, mientras que otras 8 dispusieron de 6, 7 u 8 misioneros, constituyendo las únicas excepciones a esta regla no escrita las de Navas del Madroño y Las Navas, que contaron con 9 y 11 miembros respectivamente. Aunque el número de componentes de cada misión solía depender de su duración y de la extensión del territorio abarcado, hubo excepciones notables, como la aludida de Alcubilla de Avellaneda, por su exigüidad, y la de Las Navas, por su amplitud.

El número de misioneros influía también en la organización de la misión. Así, en algunas de ellas, como las de Las Navas, Valle de Arán, Ribagorza o Beteta, se organizaron dos equipos de trabajo que, tras un inicio conjunto en la cabecera elegida, actuaron de forma paralela en localidades diferentes, lo que les permitió llegar a una región más extensa en menos días. La mayoría de las misiones, no obstante, contaron con un equipo único que se desplazaba sucesivamente de una localidad a otra. En algunas ocasiones, los desplazamientos a las aldeas más cercanas se producían durante el día, para regresar por la tarde y celebrar una sesión vespertina en la cabecera de la misión.

Es necesario señalar que, si bien hubo algunas mujeres que participaron en las misiones, el predominio de los varones fue abrumador. Así, de los 75 misioneros registrados en 1932, tan solo 10 eran mujeres. No se trata de un fenómeno extraño para la época, pero no deja de resultar llamativo desde nuestra perspectiva actual. Además de la mencionada María Luisa Navarro, entre las participantes estuvieron Lucía Uceda y Dolores Piera (maestras republicanas de Ávila y de Belloch, Lérida, respectivamente); tres profesoras de instituto o de universidad, que fueron Matilde Moliner (del instituto local de Talavera de la Reina), Elena Felipe (del Instituto-Escuela) y María Zambrano (entonces profesora auxiliar de la Universidad Central de Madrid); una inspectora de primera enseñanza, Teresa Rodríguez (de la provincia de León); una periodista, Margarita Andiano, y dos doctoras en Medicina, Matutina Rodríguez y María Teresa Junquera. Merece la pena

citarlas para conservar el recuerdo de aquellas pioneras que se lanzaron por sendas que casi solamente transitaban por entonces los varones.

Las profesiones de los misioneros estuvieron muy mayoritariamente relacionadas con la enseñanza, como resulta esperable en un proyecto caracterizado por su dimensión pedagógica. Así, varios de ellos eran inspectores de primera enseñanza, incluso inspectores jefe, muchas veces de la provincia correspondiente. Su trabajo servía para establecer conexiones con los maestros de las localidades visitadas, hacerles entrega de las bibliotecas transportadas y de otros materiales y desarrollar actividades de asesoramiento pedagógico y de formación docente. También abundaron los maestros (y alguna maestra, como hemos visto) de la provincia visitada, generalmente personas activas y conocidas en el ambiente pedagógico provincial. Se contó asimismo con algún profesor de Escuela Normal. Pero también hubo participantes no vinculados a la enseñanza, como diversos escritores, periodistas, músicos y artistas, que se sumaron al proyecto. Muchos fueron los estudiantes, de diversas carreras, que actuaron como misioneros, algunos de ellos de manera asidua. Y no faltaron otro tipo de personas de las regiones y comarcas visitadas, como funcionarios provinciales de higiene y del sector agropecuario o médicos. Si bien algunos de ellos procedían de Madrid o estaban muy vinculados al Patronato, otros muchos eran elegidos precisamente por su posición relevante en el entorno comarcal o provincial, lo que podía no solo actuar como reclamo, sino asegurar su incidencia y actuación al término de la misión. Como se afirmaba en relación con la misión de Besullo, "hay una disposición previa favorabilísima a la Misión, acentuada en cordialidad por el hecho de ser casi todos los que en ella actúan hijos de aquel pueblo" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 20), como era el caso de Alejandro Casona, que la presidía, y de su padre, Gabino Rodríguez, también maestro.

En estas misiones celebradas en el año 1932 fueron destacando algunos misioneros que se comprometieron decididamente con el proyecto y llegaron a convertirse en colaboradores asiduos. Entre ellos destacan especialmente dos, que ocuparían un lugar relevante en las actuaciones desarrolladas. Por una parte, hay que mencionar a Antonio Sánchez

Barbudo, entonces estudiante de la Escuela Industrial, que visitó a Cossío junto con sus amigos Enrique Azcoaga y Arturo Serrano Plaja a comienzos de 1932, para colaborar con el Patronato. Al año siguiente fundaron la revista *Hoja Literaria* y emprendieron una rica carrera como escritores. Sánchez Barbudo participó en la tercera misión a Valdepeñas de la Sierra y en marzo ayudó a María Zambrano en la de Navas del Madroño, actuaciones que serían continuadas por otras siete en el mismo año. En total, estuvo presente en nueve misiones en 1932, siendo el misionero más asiduo en ese año y uno de los pocos que recibieron remuneración por su actividad (Otero, 1982: 103-105). Por otra parte, hay que citar a Alejandro Rodríguez Álvarez, más conocido por su seudónimo literario de Alejandro Casona, dramaturgo famoso e inspector de primera enseñanza de Madrid (hasta febrero de 1931 lo había sido del Valle de Arán) y natural de Besullo, cuya misión dirigió. Casona participó en 1932 en siete misiones y fue posteriormente el director del Teatro del Pueblo, al que luego se hará mención, para el que escribió o adaptó varias obras teatrales.

Sánchez Barbudo y Casona fueron los dos colaboradores más destacados en las primeras misiones de 1932. Junto a ellos, hubo otros misioneros que también repitieron su actuación. Modesto Medina, inspector de primera enseñanza de Madrid, y Cristóbal Simancas, estudiante, asistieron a tres de ellas. En dos participaron Matilde Moliner, hermana menor de María Moliner y profesora en el instituto de Talavera de la Reina; María Zambrano, la conocida filósofa que por entonces era profesora auxiliar en la Universidad de Madrid; Arturo Serrano Plaja, estudiante y amigo de Sánchez Barbudo; José Tapia, maestro en Montoliú; José Ruiz Galán, inspector de primera enseñanza de León; Juvenal de Vega, inspector de Cáceres, y la maestra Lucía Uceda, ya citada. Entre los que asistieron a una sola misión en ese año vale la pena mencionar a algunas personalidades tan destacadas como el poeta Luis Cernuda (Las Navas), el inspector de primera enseñanza de Lérida Herminio Almendros (Valle de Arán) y el músico y folklorista Agapito Marazuela (La Cuesta).

Más adelante tendremos ocasión de detenernos en el mundo de los misioneros y en la nómina de relevantes personalidades que lo nutrieron. No cabe duda de que su selección fue siempre difícil, pero también es

innegable que las misiones consiguieron movilizar a muchas personas destacadas del panorama intelectual, pedagógico y artístico de la España republicana y esa fue una de sus fortalezas.

CAPÍTULO 6

EL MODELO DE LA ‘ESCUELA RECREATIVA’

En el primer capítulo, al recordar la visita a Ayllón que supuso el lanzamiento de las misiones pedagógicas, se hacía referencia al texto de presentación que Cossío escribió para que fuese leído públicamente al comienzo de cada visita misionera. En él se decía expresamente que las misiones eran una iniciativa “a modo de escuela recreativa”. Sin duda, hablar de una *escuela recreativa* constituye una manera a la vez precisa y sugerente de hacer referencia a las misiones pedagógicas.

El texto de Cossío merece ser debidamente destacado por cuanto supone una de las descripciones más completas del sentido que tuvo y del espíritu que inspiró al proyecto de las misiones, tanto en lo que respecta a la actuación de sus promotores y responsables como a la de los propios misioneros (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 12-15). Además, como presidente del Patronato no cabe duda del papel orientador y guía que desempeñó para el desarrollo del proyecto. Por ese motivo lo recordamos aquí de nuevo. No obstante, conviene señalar que no fue la única vez que Cossío y otros responsables de las misiones se refirieron a ese concepto. Más bien al contrario, sus intervenciones incluyeron reiteradamente esa idea y profundizaron en ese modelo de escuela recreativa, como veremos.

UNA ACTUACIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER NO ESCOLAR

Recordemos que al comienzo de este texto que sirvió de mensaje

introductorio ritual en las visitas misioneras Cossío afirma que "somos una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo". En realidad, con esa frase quiere llamar la atención de los oyentes acerca del interés educativo que impulsa la actuación de las misiones. Como señala en ese mismo discurso, "el Gobierno de la República que nos envía, nos ha dicho […] que vengamos a enseñaros algo" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 13). Es por lo tanto la suya una actividad de carácter propiamente educativo, puesto que se propone lograr unos objetivos de formación ciudadana. No debemos olvidar esa intención, que marca profundamente la actuación misionera y le confiere sentido.

Pero si bien Cossío habla de una escuela ambulante, su discurso hace referencia a una realidad diferente. En efecto, sus palabras no tienen que ver con una tarea escolar al uso, sino con algo distinto. Quizás sea en la introducción a la memoria de las misiones de 1932 y 1933, escrita en 1934, cuando el propio Cossío establezca con más claridad dicha diferencia, al afirmar taxativamente que "la Misión se propone muy otra cosa [sic] que la escuela" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XI). Es en esas páginas donde dibuja con mayor nitidez el campo específico de actuación de las misiones y por eso vale la pena citarlas.

Como bien sabemos, Cossío y los institucionistas subrayaron siempre la importancia de la escuela y el papel irremplazable del maestro, especialmente el que trabajaba en el medio rural, pero eso no quita para que reconociesen muchas veces que el papel de la escuela era necesariamente limitado, puesto que no cubría todas las necesidades formativas que requería la población española. Esa y no otra es la justificación de la existencia de las misiones, que en esas páginas se formula del siguiente modo:

> Tal vez la menor cantidad de nuestro saber, y no hay que decir de nuestro mundo afectivo, con el que al par de la ciencia se enriquece el espíritu, nos viene a todos de las aulas, fuera de las cuales, en dicha forma espontánea y difusa, hemos ido atesorando en cada momento, día tras día, sin saberlo, de un modo libre y ocasional, en libros, periódicos, conversaciones, trato familiar y amistoso, en el comercio humano con espíritus superiores, en los espectáculos, en los viajes, en la calle, en el campo… el enorme caudal con que insensiblemente engalanamos la vida. Y este ambiente antiprofesional, irreflexivo, libre y difuso, donde aprendemos, al parecer sin pagar nada, todo aquello que alguien con castizo gracejo llamaba "aprendido de gorra", debe ser justamente el campo que constituya como unidad el contenido esencial de la acción misionera (Patronato de Misiones

Pedagógicas, 1934: XI-XII).

Estas expresiones son sin duda diferentes a las que hoy utilizamos, pero los conceptos no pueden ser más actuales. Ahora no hablaríamos de "aprendizaje de gorra" ni de engalanar la vida con la cultura, pero aplicaríamos el mismo razonamiento para defender el interés y la pertinencia de la educación informal, por utilizar un término popularizado por la UNESCO para diferenciar este tipo de actuación de la educación formal y de la no formal. Y también estableceríamos conexiones profundas entre el saber que adquirimos y el desarrollo de nuestro mundo afectivo, al tiempo que reconoceríamos el valor educativo del entorno. En suma, no resulta exagerado afirmar que el discurso educativo de las misiones pedagógicas hacía gala de una notable modernidad, adelantándose a su tiempo.

A reforzar esa idea de una actividad educativa, pero no meramente escolar, venía el reconocimiento que se hacía en el mensaje inicial de las misiones de que se trataba de una escuela "para todos, chicos y grandes, hombres y mujeres, pero principalmente para los grandes, para los que se pasan la vida en el trabajo, para los que nunca fueron a la escuela y para los que no han podido volver a ella desde niños ni tenido ocasión de salir por el mundo a correr tierras" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 13). Dicho con palabras más actuales, la actuación misionera cabría dentro del campo que hoy denominaríamos de educación de las personas adultas, aunque tal inserción no agotase su definición. Sus destinatarios principales serían, además, los campesinos, que no tenían fácil acceso a los bienes culturales, ni tampoco la ocasión de continuar aprendiendo durante toda la vida, como les sucedía a los habitantes de las ciudades, privilegiados en este sentido.

En ese texto se insiste nuevamente en una idea muy querida por los institucionistas, relativa a la profunda injusticia que dicha limitación supone. Las misiones se proponen saldar la deuda moral que la sociedad española habría contraído con el mundo campesino: "La República quiere ahora hacer una prueba, un ensayo, a ver si es posible empezar, al menos, a deshacer semejante injusticia" (ídem). Ese es el objetivo político y cívico, podríamos decir, de las misiones pedagógicas.

UN PROPÓSITO RECREATIVO

Además de ser una actuación educativa diferente a la escolar, las misiones deberían cumplir un propósito recreativo. Como se afirmaba en el mensaje introductorio a las visitas misioneras, se trataba de ofrecer "del modo mejor que sepamos, del modo que os sea más grato y que más os divierta, aquello que quisiéramos que vosotros supieseis y que, llegando a vuestra inteligencia y a vuestros corazones, os divirtiera y alegrara más la vida" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 13). Nuevamente apreciamos aquí rasgos de modernidad pedagógica, que entroncan con la pedagogía del ocio, por una parte, y con el reconocimiento del papel de las emociones en la educación, por otra. La referencia conjunta a la inteligencia y a los corazones, a la enseñanza y a la diversión, resulta muy actual. Quienes practican hoy diversas actividades englobadas en la denominada educación social no rechazarían tales conceptos, aunque su discurso pueda estar mucho más elaborado.

Recordemos, por otra parte, que se ha puesto muchas veces de relieve el papel que debería tener el goce, el disfrute, en la actividad misionera. Como afirma Eugenio Otero, el gran valor de la actividad misionera consistió en descubrirse gozosamente. Fue "una acción educativa llena de júbilo, de reconocimiento mutuo, de confianza ante un mundo que se aparece y enriquece a todos" (Otero Urtaza, 2006: 27). Por lo tanto, la diversión formaba parte consustancial del proyecto misionero.

El propio Cossío insiste una y otra vez, de manera reiterada, en el propósito recreativo que inspira a las misiones. Quizás no haya otro texto suyo que subraye esa idea de manera tan explícita como el siguiente, recogido en la introducción a la memoria de las misiones de los años 1932 y 1933:

> Si la Misión no sirviera de nada, ni dejara otra huella en el pueblo, le bastaría para justificarse la emoción habitual de sorpresa, de alegría y de gratitud que despierta en los aldeanos el ver que la nación o, como allí acostumbran a decir, el Gobierno por fin se acuerda de ellos y les envía a varios señores que, conviviendo en el pueblo unos días, les hablan de historias que les gustan; les enseñan cosas que no habían visto; les divierten con poesías, música y espectáculos emocionantes; al marchar les dejan libros para que sigan aprendiendo y divirtiéndose, y todo esto de balde, cuando ellos no

recordaban haber visto por allí, según dicen, más que al recaudador de contribuciones o a algún candidato o muñidor solicitando votos (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XII).

Por ese motivo, la misión se considera una iniciativa de carácter antiprofesional, espontáneo, libre, e incluso antipedagógica: "La comunicación de la cultura difusa en todos los órdenes es el fin unitario de las Misiones […]. Todo saber sin preocupación de profesionalidad cabe en ellas. Su campo de acción […] es tan inagotable como la vida misma" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XIV).

Que los misioneros eran conscientes de ese carácter asistemático de su actividad lo demuestra el informe que redactaron los que visitaron Valdepeñas de la Sierra (Guadalajara), cuando afirmaban que

la Misión […no se puede ajustar…] a una rigurosidad metódica preconcebida; su fin no es desarrollar un programa mínimo de cultura y ordenadamente, sino sugerir, despertar, y muchas veces responder. Sugerir, cuando la proyección de una película les revela, acompañada siempre por la palabra, las distintas dimensiones del mundo: países, razas, trabajos, costumbres. Despertar, cuando un poema o una canción revive en ellos una tradición de emociones estéticas interrumpidas o deformadas. Y responder, cuando, como en Valdepeñas, surge de ellos mismos la iniciativa de una charla sobre temas de interés colectivo, como eran allí las enfermedades del olivo y la vid (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 31).

Sugerir, despertar, responder son, por lo tanto, las piezas de una actuación educativa asistemática, no metódica, recreativa, pero de pretensión decididamente educadora. Utilizando un símil evangélico (¡pese a sus convicciones profundamente laicistas!), Cossío cerraba el mensaje introductorio a las visitas misioneras afirmando que se trataba con ellas "no solo de enseñar al que no sabe, dando un poco de lo que ellos disfrutan, sino también de consolar al triste, es decir, de alegrarlo y divertirlo noblemente" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 15).

UNA ACTUACIÓN EN VARIOS CAMPOS

Para desarrollar ese modelo de escuela recreativa que acabamos de presentar, las misiones desplegaron su actividad en varias direcciones. De manera bastante sintética, pero sin duda precisa, los principales campos de actuación eran descritos en la introducción a la memoria de las misiones de

los años 1932 y 1933 del modo siguiente:

> Para comunicar, que, como se ha dicho, es la esencia de la Misión, se acudió a la palabra ante todo, hablada y escrita; la sugestión personal, insustituible; las lecturas expresivas y comentadas, en prosa y en verso; las bibliotecas dejadas al marchar para seguir leyendo. Con la palabra, la música, la más inmediata expresión de las emociones: canto, coro e instrumento; para el infinito y complejo mundo de las intuiciones visuales, la proyección fija y el cinematógrafo; para completar con la plástica el cuadro de poesía y música, un museo ambulante de pintura; para cerrar el ciclo de las artes con el complejo de la acción representada y llevar al pueblo el espectáculo tal vez más emocionante, más noble, que él mismo, en todas las latitudes y en todos los tiempos, ha sabido crearse, un Teatro; y para poderlo acercar en su límite, hasta la última aldea, un Guiñol o Retablo de Fantoches. Cursos especiales de colaboración y perfeccionamiento, también para escuelas rurales, sirven a la acción directa de las Misiones sobre el Magisterio (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XXI).

Y en el mensaje introductorio a las visitas misioneras, Cossío desarrollaba algo más dicha relación, intentando motivar a sus destinatarios con unas pinceladas acerca de lo que podrían esperar de las sesiones que se celebrarían a lo largo de los días siguientes (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 13-15). Comenzaba diciendo que "con palabras que quisiéramos fuesen penetrantes y con imágenes y estampas atractivas" enseñarían "cómo es la tierra" y las partes donde los oyentes no habían estado, "cómo es, sobre todo, España", con sus montañas, llanuras, ríos, mares y sus principales grandes ciudades, así como la historia de los españoles de otros tiempos, presentando cómo vivieron y qué grandes hechos realizaron. Asimismo, pretendían enseñar cómo son el universo, el sol, la luna y las estrellas, las piedras y las plantas, los animales y el hombre, la luz y el aire, el agua, el fuego, la electricidad "y más y más todavía"..., en resumen, enseñar "todo lo que ha costado a los hombres siglos y siglos el conocer y descubrir por dentro". De una manera sugerente, se dibujaba así un primer campo de actuación de las misiones, relativo al estudio del entorno natural, geográfico e histórico de la sociedad humana, para lo cual se recurriría, como sabemos, a medios tales como conferencias, proyecciones y documentales.

Un segundo campo de actuación de las misiones sería el del arte, para cuyo cultivo se llevarían a las aldeas "las cosas que los hombres han hecho solo para divertirse y para divertir a los demás", o sea, "las cosas que llamamos bonitas, las cosas bellas", cuya finalidad no es otra que dar placer y alegrar. Como medio de acercarse al arte, las misiones utilizarían

"grandes estampas luminosas, que se llaman proyecciones", para poder ver templos y catedrales antiguas, estatuas y cuadros de grandes artistas. Y ya se anunciaba la intención de poner en marcha el museo ambulante de cuadros, que fue un signo distintivo de las misiones, como sabemos.

Un tercer campo estaría compuesto por la literatura y la música, para cuyo cultivo se recurriría a lecturas públicas de "hermosos versos […] de los más gloriosos poetas castellanos", así como canciones y piezas de música "de aquellas que el público de las ciudades oye en los teatros y salas de concierto".

Un cuarto campo vendría definido por el cine, al que sabemos que las misiones concedieron una gran importancia. Las proyecciones cinematográficas eran consideradas uno de los medios privilegiados de diversión, motivo por el cual se proyectaron películas mudas y sonoras, aunque también se cultivó el cine instructivo, muchas veces en conexión con las conferencias orientadas al desarrollo del primer campo antes mencionado.

Un quinto campo de actuación consistió en la educación cívica y republicana, que desde el comienzo de la actividad misionera se marcó como uno de sus principales objetivos, aunque no siempre se atendiese en consecuencia y de modo coherente. Las misiones deberían mantener conversaciones "sobre nuestros derechos y deberes como ciudadanos, pues a la República importa que estéis bien enterados de ello, ya que el pueblo, es decir, vosotros, sois el origen de todos los poderes".

Y como colofón, el sexto campo de actuación estaría compuesto por la motivación para la lectura. Como se afirma en el texto que se viene comentando, el propósito que se considera una y otra vez fundamental de las misiones consistía en "despertar el afán de leer en los que no lo sienten". La convicción en el relevante papel que debía desempeñar la lectura llevaba a afirmar que "cuando todo español no solo sepa leer —que no es bastante—, sino tenga ansia de leer, de gozar y de divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España". Para alcanzar dicho objetivo, las misiones repartían libros y dejaban bibliotecas en las localidades que visitaban.

Vale la pena subrayar que, dada la temprana fecha de este primer discurso introductorio, que fue escrito por Cossío en 1931, antes de la

misión de Ayllón, se echa en falta un campo adicional de actuación, formado por el teatro y los títeres. La introducción a la memoria de 1932 y 1933, escrita en 1934, ya los mencionaba, puesto que habían iniciado sus representaciones, pero no era ese el caso del texto de 1931. Baste por ahora con señalarlo de pasada, pues sabemos de la importancia que adquirieron en el proyecto de las misiones.

Como puede apreciarse, este conjunto compuesto por el discurso para la presentación de las visitas misioneras y la introducción a la memoria de las misiones, junto con algunas otras declaraciones complementarias, dibuja un proyecto pedagógico inspirado en un modelo que Cossío denomina *escuela recreativa*. La denominación resulta sugerente y vale la pena recuperarla para caracterizar el modelo que se propusieron desarrollar las misiones pedagógicas.

CAPÍTULO 7

LA DIFUSIÓN DE LA LECTURA

Entre los elementos de la escuela recreativa que se han presentado en el capítulo anterior, la creación y dotación de bibliotecas recibió una especial atención. Quizás no se trate de la actuación que asociamos de forma más espontánea con la actividad de las misiones pedagógicas, pero no cabe duda de que fue la más importante, tanto en términos de recursos dedicados como de alcance territorial. Además, cuando los misioneros terminaban sus visitas y regresaban a su vida ordinaria, la biblioteca permanecía en la localidad, quedando de forma permanente a disposición de sus habitantes. De ahí la relevancia que el servicio de bibliotecas adquirió en la labor desarrollada por las misiones.

DESPERTAR EL AMOR A LA LECTURA

Como sabemos, el analfabetismo continuaba siendo un serio problema en España en el momento de la proclamación de la República. En el censo de 1930 se contabilizaba un 42,3 por ciento de población analfabeta, cifra que se reducía al 31,1 por ciento si consideramos solamente a los mayores de 10 años. El analfabetismo era mayor entre las mujeres, cuya tasa absoluta se elevaba hasta el 47,5 por ciento para el conjunto de la población femenina (9,4 puntos mayor que en la masculina) y hasta el 38,1 por ciento entre las mayores de 10 años (13,2 puntos mayor que entre los hombres de la misma edad). Se trataba de un fenómeno que había ido disminuyendo de manera continuada desde 1900, pero cuyas cifras continuaban siendo elevadas,

además de continuar aquejadas por un acusado diferencial de género y por importantes variaciones territoriales.

No debe extrañar que, en este contexto, las autoridades republicanas manifestasen reiteradamente su preocupación y se propusiesen extender la alfabetización por todos los medios posibles. Debe decirse, en honor a la verdad, que eran conscientes de que la lucha contra el analfabetismo constituía una tarea de largo plazo, que tardaría en completarse. Para desarrollar esa tarea alfabetizadora, pusieron su confianza prioritariamente en la labor que debía realizar la escuela primaria, impulsando la creación de miles de ellas. No obstante, es digno de destacar que confiasen también en las misiones pedagógicas para lograr ese objetivo.

En efecto, en la introducción a la memoria de las misiones de 1932 y 1933, Cossío manifiesta su confianza en la actuación misionera cuando afirma que, si bien la lucha contra el analfabetismo no constituye una de las funciones centrales de las misiones, no deja por eso de proporcionarle un firme apoyo (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XIV). El presidente tenía claro que la función del Patronato no consistía en procurar maestros que alfabetizasen, sino que debía centrarse en la distribución de libros y de bibliotecas, a lo que dedicaba de hecho buena parte de sus recursos y energías.

No cabe duda de que los responsables de las misiones eran conscientes de los límites de su actuación para la tarea alfabetizadora. Así, un miembro de la Comisión Central del Patronato de Misiones Pedagógicas tan relevante como Luis Bello, tras visitar en 1933 la zona de Casarabonela (Málaga) para estudiar sus condiciones y proponer un plan de acción cultural inmediata, afirmaba con rotundidad: "¿Qué hacer para combatir el analfabetismo? Muy sencillo. Abrir escuelas y enviar maestros". Sus palabras dejaban patente que era consciente de las limitaciones de las misiones para el logro de la alfabetización: "Agradecerán aquellos vecinos como una fiesta la llegada de nuestra Misión y debe hacerse […] pero, aparte el estímulo, queda poco cuando solo se trabaja un día o unos días. […] sé que la acción será muy limitada" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 59).

Entonces, si la alfabetización no era la misión central de las misiones,

¿en qué debían centrarse? Cossío lo deja claro cuando afirma que su objetivo último debía consistir en "despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes que ahora no van ni irán ya a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar los placeres que los libros encierran"; la nación, como deber de justicia, debería "suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los aún más pobres, que nunca lo sintieron" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XIV).

Esas tres expresiones —despertar el amor a la lectura, gustar los placeres que los libros encierran, suscitar de nuevo el apetito por leer— marcaban el territorio de las misiones pedagógicas y definían sus objetivos en este ámbito. Y para lograr dichos objetivos, nada mejor que acercar los libros a las localidades campesinas, creando y dotando bibliotecas públicas de carácter popular, práctica que tenía cierta tradición en España, aunque había sido desarrollada de manera insuficiente (Viñao, 1989).

EL ENVÍO DE BIBLIOTECAS A LAS POBLACIONES CAMPESINAS

Como hemos tenido ocasión de ver, el decreto de 29 de mayo de 1931 que organizaba el Patronato de Misiones Pedagógicas atribuía a su Comisión Central el establecimiento de bibliotecas populares, tanto fijas como ambulantes. Para llevar a cabo esa tarea, preveía recurrir a los elementos ya existentes, como el Museo Pedagógico Nacional, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y otras dependencias del Estado, así como a la colaboración de organismos locales y provinciales e incluso de particulares. Se trataba, pues, de una obra de colaboración.

Poco tiempo después, el 7 de agosto de 1931, se publicó un nuevo decreto (*Gaceta* del 8 de agosto) estableciendo bibliotecas en las escuelas nacionales (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 157-159). A pesar de su título, tiene sentido citarlo aquí, puesto que en su único artículo adicional confiaba al Patronato de Misiones Pedagógicas el cumplimiento de la

norma, así como la adquisición y selección de libros y su distribución entre los maestros y maestras que dispusieran de local y mobiliario para instalarlas, para lo cual destinaría el Ministerio de Instrucción Pública la cantidad de 100.000 pesetas.

La lectura de este decreto tiene interés, ya que subraya el sentido que se concedía a la creación y dotación de bibliotecas. Comenzaba su preámbulo el ministro Marcelino Domingo diciendo que "no basta construir escuelas para que se cumpla penamente el desenvolvimiento cultural que España necesita. Urge […] divulgar y extender el libro". Manifestaba el ministro su confianza en la tarea de creación de escuelas que había puesto en marcha la República ("Empieza a tener España las escuelas que le faltaban; las tendrá todas en breve"), si bien reconocía la insuficiencia de la actuación desarrollada hasta entonces en materia bibliotecaria: "De lo que carece casi en absoluto es de bibliotecas, de pequeñas bibliotecas rurales que despierten, viéndolas, el amor y el afán del libro; que hicieran el libro asequible y deseable; que lo lleven fácilmente a todas las manos".

Si el ministro consideraba importante la tarea de la escuela, pedía que no se desdeñase la que podía realizar la biblioteca, pues "una biblioteca atendida, cuidada, puede ser un instrumento de cultura tan eficaz o más eficaz que la escuela". Y si su contribución al desarrollo de la cultura era fundamental en cualquier medio, aún lo sería más en los medios rurales, donde debía contribuir a la labor que se proponía realizar la República de "acercar la ciudad al campo con objeto de alegrar, humanizar y civilizar el campo". Como vemos, vuelven a resonar en estas líneas los ecos de la argumentación que sirvió de fundamento a la creación de las misiones pedagógicas.

En consecuencia, el decreto establecía que todas las escuelas primarias debían contar con una biblioteca, lo que aún no era el caso, y que además dichas bibliotecas debían ser públicas, ofreciendo servicio tanto de lectura como de préstamo. La biblioteca estaría ubicada en un local adecuado y colocada bajo la vigilancia del maestro o la maestra, quien cuidaría del catálogo de los libros, el registro de ingresos y gastos y el registro de entradas y salidas de los libros prestados. Su administración correspondería al Consejo local de Primera Enseñanza, quien además de las lógicas

actividades administrativas debía organizar otras de estímulo de la lectura, tales como fiestas y colectas en beneficio de la biblioteca, lecturas públicas o conferencias sobre el libro. Los inspectores de primera enseñanza también tenían atribuida una función específica, consistente en la aprobación de la lista de libros a adquirir.

Por encima de todo ello estaba el Patronato de Misiones Pedagógicas, que, además de las funciones antes mencionadas, debía recibir los informes preceptivos realizados anualmente por los maestros y las maestras. Esta última responsabilidad le situaba en una posición privilegiada para vigilar la dotación y el funcionamiento efectivo de las bibliotecas escolares en todo el territorio español. Quizás se tratase de una atribución excesiva, dados sus recursos limitados, pero este encargo demostraba la importancia que las autoridades ministeriales le concedían para el fomento de la lectura.

Casi un año después, el 25 de abril de 1932, el ministro Fernando de los Ríos publicaba una orden (*Gaceta* del 26 de abril) dando instrucciones para el régimen de las bibliotecas (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 160-161). Bajo este título se dictaban unas normas con el fin de facilitar que el Patronato de Misiones Pedagógicas pudiese desarrollar más eficazmente las funciones que le habían sido atribuidas por el anterior decreto, encontrando las colaboraciones necesarias y compensando “la forzosa limitación de los recursos y la indiferencia de algunos organismos provinciales”.

Para lograr ese objetivo, aparte de otras instrucciones de carácter operativo relativas a las listas de libros disponibles y su solicitud y a la colaboración que debían prestar los maestros y maestras y los consejos locales, se facultaba al Patronato “para ejercer la inspección directa en las bibliotecas que organice o fomente con donativos de libros, por medio de sus vocales o de otras personas en quien delegue esta función”. Esta facultad venía a reforzar la que anteriormente le había sido atribuida y permitió que su actuación adquiriese relevancia, además de dejarnos unos testimonios de gran interés, como los que se mencionarán más adelante.

EL ALCANCE DE LA INICIATIVA

Que la dotación de bibliotecas fue una de las actividades centrales del Patronato de Misiones Pedagógicas queda patente cuando se comprueba que en torno a un 60 por ciento de sus gastos totales se dedicaron a esa tarea. Ello le permitió llegar a 5.522 localidades hasta junio de 1936, la mayor parte de menos de 5.000 habitantes, y no pocas de ellas, pequeñas aldeas de 100 o 200 vecinos. Entre 1932 y 1933 contaron con 467.775 lectores (269.325 niños) y registraron 2.196.495 lecturas (1.405.845 infantiles). Son cifras que ha corroborado la investigación reciente y que dan cuenta de la magnitud de la obra emprendida (Salaberría Lizarazu, 2006).

Tras recibir el encargo, el Patronato dedicó enseguida su tiempo a realizar la selección de las obras más adecuadas para las bibliotecas campesinas, obra a la que contribuyeron misioneros tan insignes como Luis Cernuda o Matilde Moliner. No era una tarea sencilla, puesto que había que pensar en un público rural, no acostumbrado a la lectura y compuesto tanto por niños como por adultos. En consecuencia, se clasificaron las lecturas en dos grandes categorías, para cada uno de los grupos de edad. Entre las infantiles se incluyeron obras de autores como Perrault, Grimm, Andersen, Hoffmann, Homero y Dante, a veces en ediciones extractadas; novelas de aventuras de Swift, Poe, Mayne, Reid, Verne, Lagerlöf o Kipling; lecturas geográficas y biografías de hombres ilustres, como Alejandro Magno, Cervantes, Napoleón, Livingstone o Servet. Para la población adulta se privilegió la novela, cuidándose otros géneros como la literatura clásica (Cervantes, Quevedo) y contemporánea (Galdós, Valera, Pérez de Ayala, Dickens, Tolstoy, Víctor Hugo), la poesía (Bécquer, Juan Ramón Jiménez o Antonio Machado), la historia (Rafael Altamira), además de la geografía, el arte, la sociología, la pedagogía y de incluir diccionarios y algunas obras de carácter técnico o científico elemental. No se puede dejar pasar la observación de que en algunas ocasiones dicha selección fue objetada por los partidos de derecha, que consideraban que se podía tratar de una operación política o ideológica y la miraron con desconfianza.

A cada biblioteca se enviaba un lote de unos 100 volúmenes, con encuadernación sólida para facilitar su conservación. A ellos se adjuntaban papel para forrarlos, señaladores de página con instrucciones para el

cuidado de los libros, talonarios de préstamos y formularios para hacer la estadística de las lecturas realizadas. Tras ese primer envío, estaba previsto que se pudiesen realizar otros posteriores, como efectivamente ocurrió en varios casos.

Los informes emitidos por inspectores y consejos locales de instrucción primaria, así como los redactados por los propios misioneros, sirvieron para que el Patronato se hiciese una idea de los logros conseguidos y las tareas pendientes. Se trataba de aumentar la eficacia de las bibliotecas establecidas, objetivo para el cual la colaboración con los inspectores resultaba capital.

El Patronato realizó una encuesta a los responsables de las bibliotecas de las misiones pedagógicas con el fin de recabar información y conocer su opinión de primera mano. La valoración que hizo de la iniciativa a partir de la información recogida era positiva en términos globales, cuando afirmaba que "cabe deducir la realidad optimista del funcionamiento de las bibliotecas establecidas por el Patronato y la certeza de que favorecen la inclinación a los libros en los pueblos españoles donde el deseo no podía ser atendido hasta ahora" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 66). Además, hay que señalar que los libros enviados sirvieron muchas veces para organizar lecturas públicas durante el desarrollo de las misiones. En algún caso concreto, como el de Alcubilla de Avellaneda (Soria), la lectura pública se amplió a la de la prensa, analizando y comentando alguna noticia especial, siendo valorada la experiencia muy positivamente por los misioneros, que hablaron de "un éxito completo" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 41).

Algunos de los bibliotecarios emitieron también informes muy favorables, como el de Anzánigo (Huesca), para quien era "de admirar el entusiasmo que ha despertado la biblioteca escolar entre los niños y adultos", pues desde su inauguración se había convertido en punto de reunión del pueblo, "estrechando de esta manera los lazos entre la escuela y la familia". En general, ponían de relieve el papel que desempeñaban los niños, al convertirse en los promotores de la lectura en sus hogares, pues "libro que el chico lleva a su casa es leído por el resto de la familia" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 68).

Las personas enviadas por las misiones para inspeccionar las bibliotecas establecidas fueron testigos de excepción de la iniciativa. En líneas generales, avalaron los informes recibidos en el Patronato, aunque en ocasiones pusieron de manifiesto problemas en el funcionamiento de las bibliotecas.

Así, Ramón Salaberría, en una aportación de primer orden (Salaberría Lizarazu, 2006) nos habla de dos testigos excepcionales de esta iniciativa, recogiendo sus impresiones personales. El primero fue Juan Vicens, que visitó por encargo del Patronato más de 100 pueblos en 27 provincias, publicando una serie de artículos a finales de 1935 para dar a conocer el esfuerzo realizado por los primeros gobiernos republicanos. Decía claramente: "He visitado, como inspector, un gran número de esas bibliotecas, hasta pasar de cien pueblos de todas las regiones. Vengo, pues, de un mundo desconocido y maravilloso" (citado en Salaberría Lizarazu, 2006: 309-310). Muchas de sus observaciones serían recogidas también en la memoria de las misiones celebradas en 1934 (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 76-85).

Entre sus experiencias positivas, Juan Vicens nos narra la situación de la biblioteca de San Esteban del Valle (Ávila), que vale la pena reproducir con sus propias palabras:

> La biblioteca municipal, unida a la de Misiones Pedagógicas y a otra biblioteca escolar, está instalada en una magnífica escuela. El director del grupo escolar, un joven profesor culto [se trata de Alfonso Vicente Cuadrado, que sería fusilado por los sublevados cuando ocuparon su localidad], ha hecho de la biblioteca el centro de su trabajo de enseñanza. En efecto, piensa que es preferible dejar a los niños cierta libertad, lo que les permite adquirir nuevas nociones por ellos mismos, que repetirles varias veces, de manera mecánica, lecciones que se apresurarán en olvidar. Así, los niños tienen acceso a la biblioteca, miran los libros, buscan, se documentan, aprenden a estudiar, claro está, con la ayuda vigilante del profesor. Excelente método que, si se generalizase, elevaría considerablemente el nivel cultural de España (citado en Salaberría Lizarazu, 2006: 310).

Como contraposición, la segunda observadora, la prestigiosa María Moliner, archivera y bibliotecaria, formada en la ILE, que trabajó para la delegación de Valencia del Patronato de Misiones Pedagógicas, aportaba algunas sombras que había apreciado en sus visitas de inspección. Si bien encontró casos como el de Pinedo, con los libros bien arreglados y efectivamente leídos, señaló la existencia de otras bibliotecas, como las de

Moncada y Benisano, descuidadas y con un mal funcionamiento.

En conjunto, no cabe duda de que la tarea de establecimiento de bibliotecas que desarrolló el Patronato de Misiones Pedagógicas fue meritoria y tuvo un impacto notable. Las localidades que las recibieron generalmente las aprovecharon, aunque la eficacia de su actuación tuvo mucho que ver con la preparación y el compromiso de los maestros y maestras responsables de las mismas y con el interés y colaboración prestada por los inspectores de instrucción primaria al cargo de la zona. Esas bibliotecas contenían el germen del desarrollo del gusto por la lectura que tanto preocupaba a los responsables de las misiones pedagógicas.

CAPÍTULO 8
LA LLEGADA DE LAS ARTES A LAS ALDEAS

En el modelo de escuela recreativa que desarrollaron las misiones pedagógicas, el arte ocupó un lugar destacado. Los misioneros que impartieron en mayo de 1933 un curso de formación para maestros en Fuentepelayos (Segovia) subrayaban admirablemente ese propósito: "La gente del campo vive rodeada de auténtica belleza. Y no lo sabe. Lo respira, pero no lo goza. Lo tiene y no lo conoce. El paisaje, el arte, la canción, las fiestas, las costumbres. ¿No es tarea esencial del maestro hacer que los labriegos vean, comprendan, gusten la belleza que los envuelve?" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 133). Y si el cultivo del sentimiento estético era considerado una misión prioritaria del maestro, ¿qué no debería significar para las misiones pedagógicas, que pretendían precisamente comunicar "la cultura difusa en todos los órdenes"?

Es así como los misioneros llevaron las artes a las aldeas. Se trataba de un arte lúdico, concebido como actividad para el tiempo de ocio, lo que por otra parte respondía a las inquietudes de muchos artistas de la época. Como ha puesto de relieve Valeriano Bozal, esa concepción lúdica que Cossío mantuvo y que insufló en las misiones sintonizaba con algunas tendencias contemporáneas del arte de vanguardia que pretendieron "llevar el arte a la vida y humanizar una y otra con su mutua interrelación" (Bozal, 2006: 123). Es así como los campesinos vieron llegar a las aldeas el arte clásico, en forma de música (también en su vertiente popular y tradicional) o de pintura, pero también el más actual, como el cine, que apenas estaba comenzando a experimentar el proceso que le convertiría pocos años después en espectáculo de masas.

EL CORO Y EL SERVICIO DE MÚSICA

La música fue cultivada por las misiones a través de dos instrumentos fundamentales: el coro y el servicio de música. Uno y otro llevaron la música a las localidades campesinas, formando parte de la actuación ordinaria de las misiones.

Refiriéndonos al primero, hay que señalar que en 1932 comenzó sus actividades el Teatro y Coro del Pueblo, que, como su propio nombre indica, incluía un coro de unos 40 o 50 jóvenes, en su mayoría antiguos alumnos de la ILE y del Instituto-Escuela, que se encontraban cursando ya sus estudios universitarios o de magisterio. Fue su director Eduardo Martínez Torner, compositor, folclorista, colaborador de Ramón Menéndez Pidal en la recopilación que hizo de romances y leyendas, profesor del Real Conservatorio de Música de Madrid y responsable asimismo del Servicio de Música del Patronato de Misiones Pedagógicas. Torner actuó además en el Conservatorio como ayudante de Óscar Esplá, también folclorista y miembro del Patronato de Misiones Pedagógicas.

El coro contaba con un amplio repertorio de cantos y romances de la tradición nacional, procedentes de distintas regiones españolas, muchos de ellos arreglados para la interpretación coral por el propio Torner y por Esplá. Diversas fuentes nos han dejado noticia del título de las canciones que interpretaban, sirviendo de aproximación a las mismas el *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza* que ha recopilado y editado cuidadosamente Víctor Pliego de Andrés y que, si bien no se trata estrictamente del cancionero utilizado por aquel coro, incluye sin duda entre sus 98 canciones muchas de las que aquellos jóvenes estudiantes llevaron a la España rural (Pliego de Andrés, 2012).

Junto al coro, el Patronato puso en marcha un servicio de música, muy cercano en su concepción y modo de operación al servicio de bibliotecas. Dirigido asimismo por Torner, contó con la estrecha colaboración de Pablo de Andrés Cobos, director del grupo escolar Claudio Moyano de Madrid. Víctor Pliego, nieto de este último, nos ha dejado una interesante descripción de la tarea que desarrolló este servicio (Pliego de Andrés,

2006). Torner hacía la selección de los discos que se adquirían para enviar a las poblaciones campesinas y Pablo de Andrés se encargaba de su distribución, al tiempo que preparaba unas notas (que la guerra le impidió completar) sobre los compositores y sus obras con la intención de ayudar a la tarea que debían realizar los misioneros y los maestros que debían recibirlos y custodiarlos.

El servicio enviaba a través de las misiones gramófonos, que por Víctor Pliego sabemos que al menos en algunos casos eran de la marca Columbia, que se transportaban en una maleta y funcionaban con cuerda, sin necesidad de alimentación eléctrica (Pliego de Andrés, 2006: 430). Eso permitía llevarlo a otras localidades y también hacer audiciones al aire libre. El gramófono iba acompañado por una colección de discos, algunos de ellos de autores clásicos universales, desde Bach, Haendel o Mozart hasta Grieg, Puccini, Ravel o Stravinski, además de compositores españoles como Chapí, Bretón, Albéniz, Falla o Turina. Otros discos eran de lírica regional española, procedente de distintas regiones.

Estas colecciones, al igual que sucedía con las bibliotecas, eran confiadas tras su marcha a los maestros de las localidades visitadas, quienes las utilizaban en sus pueblos y las trasladaban o prestaban a localidades vecinas. En el año 1933 se distribuyeron 38 colecciones y en 1934 se amplió la cifra hasta alcanzar un total de 66 equipos depositados en los pueblos. No obstante, los responsables del servicio calificaban la labor realizada de "modestísima" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 73).

Los equipos eran utilizados en diversos emplazamientos, aunque predominó el uso escolar. En efecto, la mayor parte de los testimonios que nos han llegado confirman que los maestros organizaban audiciones a la entrada o salida de clase o en los recreos, e incluso en algunas ocasiones en la cantina escolar, durante las comidas. Algunas veces se utilizaban en excursiones o paseos escolares. Además, se solían organizar audiciones públicas, para todos los públicos, generalmente los sábados o domingos y siempre en horario vespertino, en la propia escuela, en locales municipales o en otros lugares.

Las preferencias musicales, e incluso el propio gusto por las audiciones, dependían en buena medida del nivel cultural de los destinatarios. Así, el

maestro de Alameda del Valle, población de la sierra madrileña a cuya pobreza y aislamiento ya se ha aludido, reconocía que “no he logrado que la gente mayor acuda a las audiciones […] mi pobre Chopin, su emotivo Nocturno no les dice nada… Nunca han oído un piano” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 80). En cambio, el maestro de Besullo (Oviedo) hablaba del “gran interés de los servicios prestados por este gramófono a las escuelas y vecindario de estos pueblos”, mencionando una larga lista de circunstancias y momentos en que fue utilizado en la escuela y en el municipio (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 80). En general, la mayor parte de los informes de los depositarios de los equipos hablan de una preferencia por la música regional (en unos lugares la gallega o asturiana, en otras la castellana o el flamenco) frente a la clásica, aunque el maestro de Ayllón afirmaba que “al repetir las audiciones [de música ‘selecta’] son ya escuchadas con la delectación consiguiente” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 81), afirmación con la que concordaban maestros de otros lugares. Entre las canciones escuchadas y apreciadas por los campesinos figuraba el *Himno de Riego*, himno nacional de la República.

Como muestra del funcionamiento del servicio de música, vale la pena recuperar el testimonio del maestro de Pombriego (León), quien describía así las sesiones que realizaba los sábados por la noche en la escuela:

> Pongo primero algunos discos y hago las observaciones que mi corta cultura musical me sugiere. Y cuando la concurrencia es completa, doy una breve charla sobre un asunto cualquiera que revista principalmente alguna finalidad cívica, alguna nueva modalidad social, algún aspecto en suma, preferentemente educativo, procurando tomar como punto de partida algún libro de la biblioteca […] Terminada la charla, invito a los concurrentes a que pidan discos y pongo aquellos que ellos solicitan, con lo cual aprecio sus preferencias. Estas son por la música española, tanto más cuanto más popular y más suya es. La llamada música clásica, si no les aburre, les es por lo menos indiferente. Solo cuando se acompaña de alguna explicación adecuada se logra que mantenga vivo el interés (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 78).

Además de estas actividades organizadas en forma de servicio regular, hay que señalar que fueron varios los músicos profesionales que colaboraron en las misiones. Entre ellos destaca el folclorista y dulzainero segoviano Agapito Marazuela, que nos consta que participó en la misión de La Cuesta (Segovia) entre los días 9 y 19 de diciembre de 1932. Como nos

recuerda Pablo de Andrés Cobos: "Les llevó canciones y tonadillas que solo los viejos recordaban, y fueron las noches de más desbordante alegría. Después de la sesión, los hombres y mujeres de sesenta años estuvieron cantando todo lo que recordaban de los años de juventud. Viejecillos hubo a los que no se oyó nunca cantar y cantaron estas noches. Y algo nuevo encontró en todo aquello Marazuela" (citado en Pliego de Andrés, 2006: 431).

EL MUSEO CIRCULANTE

En octubre de 1932, en la misión a Barco de Ávila, se puso en marcha una nueva iniciativa para acercar las artes al medio rural. Consistió en este caso en llevar a algunas localidades campesinas una colección de reproducciones de cuadros famosos de pintores españoles que trabajaron entre finales del siglo XV y comienzos del XIX. Un año más tarde, en octubre de 1933, en la misión de Villacastín (Segovia) se comenzaba a utilizar una segunda colección de cuadros, complementaria de la anterior.

Cada una de las dos colecciones estaba formada por un total de 14 copias de cuadros, reproducidas de forma fiel a sus originales, incluso en su tamaño. La primera incluía un solo cuadro de Berruguete, Sánchez Coello, Ribera y Zurbarán; dos del Greco y Murillo, y tres de Velázquez y Goya, procedentes todos ellos del Museo del Prado. Además se completaba con reproducciones de varios grabados de Los caprichos, Los desastres de la guerra, La tauromaquia y Los disparates, de Goya. La segunda estaba compuesta por copias de cuadros procedentes del Museo del Prado, la Academia de Bellas Artes de San Fernando y el Museo Cerralbo, con una distribución de autores y cuadros coincidente con la primera colección: uno de Berruguete, Sánchez Coello, Ribera y Zurbarán; dos del Greco y Murillo, y tres de Velázquez y Goya, además de algunos otros grabados de este último.

La iniciativa había sido impulsada directamente por Cossío, cuya faceta de historiador del arte conviene recordar, quien consideraba que "no debe

ser enteramente una locura que la obra justiciera de las Misiones quiera llevar a los pueblos campesinos, para el goce y enseñanza de que tanto disfrutan ya los cortesanos, unas modestas copias, al menos, de las mejores pinturas que como magnífico tesoro guarda la Nación en sus Museos" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 115). Con esta finalidad, con la ayuda del poeta Pedro Salinas, miembro del Patronato, se convocó un concurso para seleccionar a los copistas más adecuados, resultando seleccionados tres jóvenes pintores: Ramón Gaya, Juan Bonafé y Eduardo Vicente, por su capacidad de *comprender* los cuadros y no solo de reproducirlos. A ellos se deben las reproducciones de este museo ambulante, que el propio Ramón Gaya recordaría años después como el Museo del Pueblo, denominación que Nigel Dennis adoptó para sus numerosos estudios dedicados a esta iniciativa (Dennis, 2006).

Con Gaya colaboraron estrechamente algunas otras personas, entre las que cabe destacar a Antonio Sánchez Barbudo, ya mencionado con anterioridad, pues ambos tuvieron condición de "auxiliares" de las misiones y cobraron un sueldo por su tarea, lo que era inusual, como hemos visto. También hay que citar al escritor gallego Rafael Dieste, miembro activo de las misiones, y al poeta Luis Cernuda. Los cuatro fueron el alma del museo, que no nos consta que tuviese director formal. Otros nombres ilustres que tomaron parte en la iniciativa fueron Enrique Azcoaga y Arturo Serrano Plaja, amigos cercanos ambos de Sánchez Barbudo, a quienes hay que añadir a María Zambrano y al fotógrafo y cineasta José Val del Omar, al que volveremos a aludir más adelante.

Siguiendo las orientaciones de Cossío, el museo no pretendió tener carácter pedagógico, sino recreativo, por lo que más importante que su enfoque didáctico era el tono de la comunicación que se establecía entre los misioneros y los campesinos y el modo en que se enseñaban los cuadros. Las misiones los llevaban a las localidades elegidas, que generalmente eran poblaciones grandes, de entre 8.000 y 12.000 habitantes. Esta selección chocaba con la intención expresada por Cossío en el texto que preparó para la presentación del museo, consistente en llevar el arte a "los que viven en aldeas apartadas, los que no han salido de ellas o han salido solo a las cabezas de partido, donde no hay Museos […] a las aldeas más pobres, más

lejanas y escondidas […a…] los desheredados", pero las dificultades de transporte de las colecciones y la necesidad de contar con un salón grande para exponerlas lo hacía inviable por el momento (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 109). Por ese motivo, se elegían localidades medianas, capaces de suministrar el público necesario, pero se hacía difusión de las exposiciones en las aldeas cercanas y se aprovechaban domingos, festividades o días de feria para que pudiesen asistir los aldeanos. La duración de la misión era aproximadamente de una semana (si bien las primeras fueron más breves, lo que generaba cierta insatisfacción) y era frecuente que los dos o tres misioneros responsables de la misma se desplazasen en cada salida a varias localidades de forma sucesiva, transportando las colecciones en camionetas de alquiler, viajando siempre las de la primera colección bien empaquetadas en cajas sólidas de madera con bastidores y en condiciones menos exigentes las de la segunda. En 1932 la primera colección realizó 13 exposiciones en las provincias de Madrid, Ávila, Segovia y Guadalajara. En 1933 el número aumentó a 39, añadiendo a la lista otras provincias de ambas Castillas y León, además de Galicia y Asturias. Y en 1934 visitaron 30 localidades, ampliando su radio de acción a Almería, Murcia, Aragón y Soria. La segunda colección organizó en 1933 cinco exposiciones, limitadas a la provincia de Segovia, y en 1934 otras 32, añadiendo Extremadura, Huelva, Cádiz y Málaga.

Aunque la exposición solía hacerse en un local municipal que reuniese unas condiciones adecuadas, se daba aviso a los maestros de la comarca para que la visitasen y sacasen partido de ella, se enviaban carteles anunciadores para distribuir por la localidad y por las aldeas cercanas y se avisaba mediante pregón del comienzo de las actividades. Las paredes del local se cubrían con telas de arpillera o sábanas blancas, se adornaban con macetas y en ellas se colgaban los cuadros y algunas reproducciones más pequeñas de otras obras de los mismos autores. Además, se distribuían reproducciones fotográficas de los cuadros expuestos, tanto entre las escuelas como entre el público en general. Entre los años 1932 y 1934 se entregaron un total de 868 fotografías enmarcadas de tamaño 26 x 35 y 15.848 en papel de 13 x 18.

La exposición solía acompañarse por las tardes de algunas charlas a

cargo de los misioneros, tanto sobre la época en que se insertaban los cuadros como sobre los pintores y los propios cuadros. Además, el museo llevaba como accesorios un gramófono con discos y proyectores de cine y películas, lo que permitía poner música ambiental en la exposición y realizar algunas actividades complementarias. Como afirmaban los misioneros, en ocasiones, durante las visitas o tras esas charlas "los campesinos pasan inevitablemente a consideraciones de orden moral y político, que mezclan con expresiones de homenaje a la destreza del pintor, a la belleza del cuadro y al dramatismo del tema; rara vez —y ello no deja de sorprender— a la belleza natural de las figuras; aun cuando posiblemente sientan tal admiración y la recaten" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 107).

Los misioneros que visitaron Garrucha (Almería) en 1934 se mostraron muy satisfechos por la excelente acogida de aquellos marineros:

> Tuvimos mucho público, y del más interesante. […] en este pueblo de Almería, hemos vuelto a encontrar aquel fervor niño, aquella familiaridad respetuosa, aquellos ojos de afán incendiado por oírnos que vimos en los pueblos costeros de Galicia. El campesino es más hermético y receloso; pero el marinero, aun ese que sale a pescar las tardes en una barca pobre, tiene una mirada grande para todo, y cuando se encuentra torpe no adopta el resentimiento, sino la ambición más limpia (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 114).

Con el fin de reforzar el impacto de las tareas del museo en las localidades que visitaban, en 1934 se organizó un denominado servicio de "decoración escolar", que distribuía reproducciones de lienzos famosos, montados en cristal, para el embellecimiento de las escuelas, en lotes de 6 a 12 cuadritos. En ese año se enviaron 240 lotes a otras tantas escuelas. En algunos casos, aunque minoritarios, esos lotes fueron destinados a ayuntamientos o a locales de organizaciones obreras y campesinas.

En conjunto, como considera Nigel Dennis, los testimonios que nos han dejado misioneros como Gaya y Sánchez Barbudo y las fotografías de Val del Omar permiten hablar de la "acogida entusiasta que solía tener el Museo por parte del público que lo visitaba" (Dennis, 2006: 341-342). Cossío, que siguió con especial atención las actividades de este museo, vio así convertidas sus ideas en realidad palpable.

CAPÍTULO 9
UNA FARÁNDULA AMBULANTE

Los misioneros que llegaban a Vélez Rubio (Málaga) en la segunda quincena de mayo de 1934 experimentaban una sensación que se repetiría muchas veces:

> A nuestra llegada […] se produjo el mismo ambiente de sorpresa y desorientación que nos acoge casi siempre. Nadie supone quiénes podemos ser, y únicamente los más *ligeros* se atreven a indicar unas cuantas cosas, y vienen a ser estas: "Son títires" [sic], "Son cómicos", "Es cine sonoro", y hasta alguna vez el más inocente y gracioso, al ver las cajas enormes del Museo pintadas de gris, lanza, en una afirmación: "Son toreros"; pero los de intuición más afilada se quedan silenciosos, en expectación o riéndose del suponer de los otros, porque perciben que no, que no es nada de eso (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 111-112).

Y es que algo de todo eso eran las misiones. Cossío lo había apuntado en el mensaje introductorio, cuando decía que actuaban como "una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo […] sin temor a competir en esto con el pobre saltimbanqui" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 13-15) y Otero habla de la forma juglaresca de sus actuaciones, recordando que Rafael Dieste decía que "el misionero tenía más bien algo de juglar, pero de rara especie" (Otero Urtaza, 1982: 115). Proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales y retablo de títeres fueron los componentes más peculiares, y al mismo tiempo más atractivos, del modelo de escuela recreativa que desarrollaron las misiones. Son los que nos permiten hablar de ellas y de los misioneros como de una farándula ambulante.

EL CINE Y LAS PROYECCIONES FIJAS

Ya en la primera misión a Ayllón llevaban los misioneros un proyector de cine con algunos documentales que sirvieron para organizar sesiones públicas en el pueblo. Y desde entonces, no hubo ninguna que no utilizase dicho recurso. Como se afirmaba en la memoria de las misiones de 1932 y 1933: "El cinematógrafo y las proyecciones fijas, especialmente el primero, son los auxiliares más poderosos de la actuación misionera en los pueblos. Diríase que las gentes campesinas, ajenas a estos recursos del progreso, no pueden resistirse a su atracción […] la pantalla suele ser el sitio de coincidencia del interés unánime" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 85). Y los misioneros que se desplazaron a Alpedrete de la Sierra (Guadalajara) en febrero de 1932 comentaban: "Desconocían en absoluto el cine y el gramófono; tanto que ni siquiera sentían la curiosidad de conocerlos. Fue para ellos una revelación; lo aceptaron, sin tiempo a interesarse por su mecanismo, con el deslumbramiento de un milagro; reían de todo con una sorpresa alegre de que se movieran las figuras, de que el gramófono cantara; comentaban y aplaudían continuamente. En el fondo sentían una gran emoción, una gran alegría" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 32). Como afirmaba en 1932 Mateo Santos, director de la revista *Popular Film*: "La República conoce la potencialidad del cinema como medio de enseñanza. La película, con sus imágenes en movimiento, llega más rápidamente a la inteligencia sin cultivar o poco cultivada que el libro con sus definiciones y teoremas" (citado en Puyal, 2006: 391).

El cine fue utilizado de dos modos diferentes y complementarios en las misiones. Ante todo, fue usado como un recurso didáctico y recreativo. Los misioneros llevaban con ellos "una selecta colección de películas educativas y de recreo: documentales de aspectos, usos y costumbres nacionales y de países lejanos, industrias, grandes ciudades y pueblos salvajes, arte, paisaje y curiosidades de España y de otros pueblos, cuentos animados en siluetas, etc." (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 10). A finales de 1933, las misiones disponían de 156 películas en 16 mm y 18 más en 35 mm, habiendo realizado en sus dos primeros años de vida un total de 2.395 proyecciones. Un año después eran 411 las películas disponibles, 22 de ellas sonoras. Entre los títulos que conocemos aparecen algunos tan diversos como *En una isla del Pacífico*, *El canal de Panamá, Charlot*,

Ganado lanar, *Ciclo hidrodinámico*, *Nidos de aves*, *En el reino del carbón*, *Islas Hawai*, *En una playa del sur*, *Tesoros artísticos del Vaticano*, *Lucha de la mangosta y la cobra*, *Las pirámides y la Esfinge*, *La tragedia del Everest*, *Granada*, *La seguridad en el mar* o *El gato Félix*. Hay que destacar que se trataba de documentales o películas disponibles en el mercado o cedidas por las distribuidoras y generalmente no realizadas de forma expresa para las misiones, lo que llevaba a algunos de los colaboradores del servicio, como Eduardo García Maroto, a considerar inadecuadas algunas de las películas e incluso poco escrupulosa su selección (citado en Otero Urtaza, 2006: 408-409). Y la memoria de las misiones de 1934 reconoce que existía una escasez de buenas películas, sobre todo para conocer España. Además, no todas resultaban ajustadas a la sensibilidad campesina (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 95). Sin duda, era este un aspecto a mejorar, que la penuria de medios y de presupuesto y la corta vida de la experiencia impidieron corregir.

Para suplir esa carencia se recurrió a proyecciones de diapositivas sobre motivos de arte, históricos, geográficos y de otro tipo, que también formaron parte del equipamiento de las misiones. Para desarrollar toda esta tarea, el Patronato contaba a finales de 1934 con 36 proyectores de cine, la mayor parte de ellos de 16 mm y solo uno sonoro. Junto a ellos, disponían de transformadores y de acumuladores para poder utilizarlos también en localidades sin luz eléctrica. Además, tenía 11 epidiáscopos y proyectores de diapositivas y dos radiogramolas. Algunos de estos equipos estaban depositados en las delegaciones provinciales. Todo este equipamiento permitió a las misiones llevar el cine hasta aldeas pequeñas y aisladas, transportándolo no pocas veces a lomo de caballerías.

Un segundo uso del cine en las misiones consistió en la realización de películas y documentales para recoger sus actividades y difundirlas. Y en relación con esta práctica, no se debe olvidar la gran cantidad de fotografías que se hicieron y que representa un valioso legado que permite conocer la experiencia de las misiones y recuperar su memoria. Para realizar dicha tarea, el Patronato dispuso de tres cámaras de cine y seis fotográficas.

El cineasta que más intensamente colaboró con las misiones, como operador, proyeccionista y fotógrafo, fue José Val del Omar, amigo de Luis

Cernuda y Rafael Dieste y profundo admirador de Cossío, que ha sido objeto de interesantes estudios y de una exposición (Sáenz de Buruaga, 2003 y 2006). En su juventud realizó más de 9.000 fotografías y unos 40 documentales para las misiones, muchos de ellos desaparecidos. Con él colaboraron Cristóbal Simancas, operador de cine y asistente suyo, y de forma más ocasional e intermitente Gonzalo Menéndez-Pidal (Puyal, 2006). Aunque es difícil establecer claramente la autoría del material filmado para las misiones, nos consta que a ellos se debe la mayor parte del documental que ha llegado hasta nosotros en mejores condiciones, que lleva por título *Estampas 1932*, también conocido como *Estampas de Misiones*, que da cuenta de la tarea realizada por medio de ricas y sugerentes imágenes. Otros colaboradores del cine de las misiones fueron Eduardo García Maroto, Arturo Ruiz Castillo, Cecilio Paniagua y Rafael Gil, a quienes cabría añadir a Luis Pacheco y Guillermo Fernández Zúñiga, aunque generalmente de forma más ocasional. Todos ellos realizaron una tarea importante, pues además de proyectar películas por las aldeas, filmaron la realidad de los pueblos visitados, lo que nos ha permitido conocer el modo en que actuaban los misioneros y cómo era recibida su actuación.

EL TEATRO Y CORO DEL PUEBLO

En el mensaje escrito por Cossío para presentar las misiones ya se avanzaba la intención de organizar un teatro ambulante que pudiese llevar el arte dramático a las aldeas visitadas. Medio año más tarde, el 15 de mayo de 1932, tenía lugar en Esquivias (Toledo) la primera representación pública del Teatro y Coro del Pueblo, que a partir de ese momento constituiría un elemento destacado de la actividad misionera. Conviene recordar que esta iniciativa se emparentaba con otra que también se desarrolló en el periodo republicano, el Teatro Universitario de La Barraca, dirigido por Eduardo Ugarte y Federico García Lorca. Pero mientras que este último se propuso renovar artísticamente la escena española, a partir de la obra de autores clásicos, cambiando la plástica escénica y colaborando con pintores de

vanguardia, el Teatro del Pueblo de Misiones pretendía educar a un público poco cultivado y acercarle el teatro nacional, que desconocía. Con esa intención pusieron en marcha unos espectáculos sencillos, sin grandes pretensiones estéticas y de carácter educador. Su modelo era más bien la carreta de Angulo el Malo que aparece en el *Quijote*, a la que aluden sus promotores en muchas y diversas ocasiones como su referente. El teatro que querían representar debía ser "regocijado y elemental, ambulante, de fácil montaje, sobrio de fondos y ropajes […] educador, sin intención dogmatizante, con la didáctica simple de los buenos proverbios" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 93).

Dos fueron los componentes de esta iniciativa: el grupo de teatro y el coro. Aunque ya se aludió a este último en el capítulo anterior, hay que subrayar que las dos facetas formaron un todo inseparable, como tantas veces reiteraron. Sus componentes eran actores y cantantes a la vez, alternando ambos papeles constantemente. E incluso montaban y desmontaban el tablado y la tramoya en cada representación. En total eran unos 50 jóvenes de ambos sexos, que procedían en su mayor parte de un coro de antiguos alumnos del Instituto-Escuela que venía funcionando desde 1929. Cuando se creó el coro de las misiones, la mayor parte de ellos, que ya se encontraba cursando estudios universitarios, pasó a formar parte del mismo, como nos recuerdan José Marzoa y Leopoldo Fabra, que nos han legado una valiosa información sobre esta iniciativa (Otero Urtaza, 2006: 449-455). A medida que pasó el tiempo, se fue renovando el plantel, pero la cifra permaneció casi inalterable.

Para poder actuar como teatro ambulante, hubo necesidad de construir un tablado desmontable, que tenía cuatro metros de ancho por seis de fondo; quedaba dividido en dos partes iguales por la embocadura y se apoyaba en unos caballetes plegables de un metro de altura. El coro podía actuar en la parte exterior del escenario y la acción dramática se desenvolvía en las dos mitades, según fuesen las escenas y el desarrollo de la acción. El tablado podía ser armado y desarmado en unos 30 minutos por media docena de aquellos jóvenes y se transportaba en camioneta de una localidad a otra.

El grupo tuvo dos directores. Eduardo Martínez Torner, a quien ya se

hizo alusión en el capítulo anterior, dirigió el coro, y Alejandro Rodríguez Álvarez, más conocido por su seudónimo de Alejandro Casona, el grupo de teatro. Casona, natural de la localidad asturiana de Besullo e hijo de maestros, fue inspector de primera enseñanza en el Valle de Arán, donde había fundado un teatro infantil con el nombre de El Pájaro Pinto. Fue un activo colaborador de las misiones, como hemos visto, destacando la tarea que realizó en el campo teatral. A él debemos la expresión utilizada para encabezar este capítulo, pues en una entrevista que le hizo Juan José Plans en 1965 afirmaba que "el teatro estudiantil de las Misiones era una farándula ambulante, sobria de decorados y ropajes, saludable de aire libre, primitiva y jovial de repertorio" (citado en Otero Urtaza, 2006: 445).

El repertorio teatral estaba compuesto inicialmente por varios pasos y entremeses del teatro clásico español: una *Égloga* de Juan del Encina; *La carátula*, *El convidado* y *Las aceitunas*, de Lope de Rueda; *Los alcaldes de Daganzo* y *El juez de los divorcios*, de Cervantes, y *El dragoncillo*, de Calderón de la Barca. Posteriormente se añadieron *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*, tomado de *El Conde Lucanor,* del infante don Juan Manuel; *El médico a palos*, a partir de la versión hecha por Moratín del clásico de Molière; *Solico en el mundo*, de los hermanos Quintero; *El casamiento a la fuerza*, también de Molière; *La fantasma del lugar*, de Ramón de la Cruz, y *Sancho en la ínsula Barataria*, basado en escenas del *Quijote*. Algunas de las adaptaciones de estas obras clásicas eran del propio Casona, que también hizo otras más libres de algunos temas de tradición anónima, como *Fablilla del secreto bien guardado* o *Farsa y justicia del corregidor*. Por su parte, el repertorio del coro estaba formado por unas 25 canciones procedentes de diversas regiones españolas. Las representaciones combinaban obras dramáticas y canciones, bien de forma sucesiva, bien integrándolas en las mismas piezas.

Como recuerda Alejandro Casona en la entrevista citada, el Teatro y Coro del Pueblo recorrió más de 500 aldeas de Castilla, Extremadura, León y La Mancha. Encontrándose su base y sus componentes en Madrid, los domingos se desplazaban a localidades cercanas, en un radio no superior a unos 100 kilómetros de la capital, mientras que aprovechaban las vacaciones universitarias para desplazarse a zonas más alejadas. En todas

ellas, recuerda Casona, “el público acogía las obras al principio con curiosidad, después con interés, con un fervoroso interés” (citado en Otero Urtaza, 2006: 444). Su juicio global no puede ser más rotundo: “Si alguna obra bella puedo enorgullecerme de haber hecho en la vida, fue aquella; si algo serio he aprendido del pueblo y del teatro, fue allí donde lo aprendí” (ídem).

Tanta fue la importancia que se concedió al Teatro y Coro del Pueblo que cada año se celebró su aniversario. El 15 de mayo de 1933 tuvo lugar una representación en Garganta de los Montes, en el valle del Lozoya (Madrid), a la que asistió el ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos. La fiesta terminó con la visita a la Fuente Cossío en el alto de la Morcuera, donde se leyó un mensaje del presidente del Patronato y cantó el coro. Un año más tarde, el 15 de mayo de 1934, la fiesta se trasladó a Otero de los Herreros (Segovia), acabando con una excursión a la Fuente Aldara y Peña del Arcipreste de Hita, en el Guadarrama, donde se leyó un nuevo mensaje de Cossío y se cantó. El 15 de mayo de 1935 se celebró en Bustarviejo (Madrid) el tercer aniversario, contando esta vez con la presencia del propio Cossío, enfermo y que moriría solo unos meses más tarde. Allí volvió a referirse a los misioneros como juglares, como había hecho otras veces. Otro ilustre espectador del Teatro y Coro fue Miguel de Unamuno, quien asistió a la representación celebrada en Villares de la Reina (Salamanca) en abril de 1934. Unos pocos días antes del inicio de la guerra hicieron su última representación en la comarca de Sanabria, que supuso el final inesperado y abrupto de sus actuaciones.

EL RETABLO DE FANTOCHES

La imposibilidad de llevar el Teatro y Coro del Pueblo a localidades sin comunicación por carretera o con accesos difíciles estimuló su sustitución por muñecos de títeres, más sencillos de transportar y con escenarios menos sofisticados. Fue Rafael Dieste, escritor gallego, quien en 1932, tras una entrevista con Pedro Salinas y una visita a Cossío, recibió el encargo de

dedicarse a crear un teatro guiñol (Aznar Soler, 2006). Aunque en un primer momento esa fue la denominación que recibió, en poco tiempo pasó a conocerse como Retablo de Fantoches, su nombre más extendido. En su creación participaron, además del propio Dieste, quien tenía un conocimiento bastante amplio acerca de esa técnica de representación, otras personas que se hicieron cargo del modelado de los muñecos y la construcción de los escenarios, como Ramón Gaya, Cándido Fernández Mazas, Miguel Prieto y Urbano Lugrís. Todos ellos trabajaron también como actores del teatrillo, al igual que lo hizo Luis Cernuda en alguna de las misiones en que participó.

El Retablo de Fantoches nació en la larga misión gallega que tuvo lugar entre el 11 de agosto y el 17 de diciembre de 1933, a la que se hará referencia en el capítulo siguiente. La localidad coruñesa de Malpica asistió a la primera representación, cuya descripción precisa se puede seguir en la memoria de misiones publicada por el Patronato, en un texto anónimo titulado “Noticias de un ensayo”, que es atribuido unánimemente al propio Dieste (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 123-126). Los muñecos y el escenario fueron construidos por los misioneros en dos tardes, apelando al ingenio y utilizando recursos accesibles. En conjunto, el informe nos dice que no costó más de 15 pesetas. Se representó una farsa titulada *El gato de Siloc*, con una intriga protagonizada por un prestamista avaro y un mendigo pobre, que sería después reelaborada por el propio Dieste con el título de *Simbiosis*. Y la experiencia resultó muy satisfactoria para los misioneros: “Los niños se empinaban para ver mejor. Los mayores tenían una alegre sonrisa para las andanzas y refranes de los fantoches. Y al final oíanse comentarios llenos de sagacidad sobre el sentido de la farsa” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 124).

En la misma misión, pero ya en tierras de Lugo, se construyó un segundo guiñol, de 18 personajes, en este caso con pasta, papel, cola y yeso, técnica que se utilizaría a partir de entonces. Colaboraron un carpintero y una costurera, ascendiendo el coste total a unas 100 pesetas. Posteriormente se hizo un nuevo escenario, que sirvió para llevar el Retablo de Fantoches por tierras leonesas en esa misma misión y para participar en sucesivas misiones durante los años siguientes. Rafael Dieste escribió nuevas farsas

(algunas de las cuales se perdieron), entre las que cabe destacar *Curiosa muerte burlada*, *La amazona y los excéntricos*, *Farsa infantil de la fiera risueña*, *La doncella guerrera* y *El falso faquir*. En una de esas misiones, en Valencia de Alcántara (Cáceres), Dieste coincidió con la inspectora de primera enseñanza Carmen Muñoz Manzano, también misionera, con la que se casaría en septiembre de 1934 (Aznar Soler, 2006).

Los testimonios disponibles confirman que el guiñol era siempre recibido con satisfacción y alborozo. Los misioneros que visitaron Hinojal (Cáceres) informaban acerca de su experiencia con estas palabras: "En cuanto al Guiñol, creían los niños que era cine sonoro. El solo hecho de que los muñecos hablasen y se moviesen como personas les causaba tal alegría que hubo que prevenirles para que se reprimiesen, pues, de otro modo, no podrían entender la intriga". Y sobre su experiencia en Monroy decían: "En Monroy hemos hallado los niños más entusiastas para nuestro Retablo. Se sabían de memoria los nombres y sentencias de los muñecos. Hubo que dejarles improvisar un espectáculo con los fantoches. Uno cantaba flamenco, otro lo jaleaba, salía una vieja protestando del alboroto: esto justificaba la intervención de un guardia, los apuros del tabernero y, finalmente, la concurrencia de todos los vecinos, pues apenas quedó fantoche sin intervenir" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 127-128).

Así pues, aquella farándula ambulante, compuesta por cine, teatro y guiñoles, fue un componente esencial del modelo de escuela recreativa que desarrollaron las misiones pedagógicas, por el que fueron conocidas en muchas comarcas españolas. En la medida de lo posible, las misiones incorporaban alguno o varios de dichos elementos, lo que les garantizaba una buena acogida en las localidades que visitaban.

CAPÍTULO 10
EL APOYO A LA ESCUELA RURAL

La atención al magisterio y a la escuela rural que venía reclamando Cossío desde hacía medio siglo llevó a asignar a las misiones, ya en su decreto de creación, la tarea de "fomentar la moderna orientación docente". Para cumplir dicho objetivo, se les encargó que visitasen el mayor número posible de escuelas rurales y urbanas y organizasen cursillos de perfeccionamiento pedagógico de duración semanal o quincenal. De ese modo, entre las funciones asignadas a esa *escuela recreativa* que fueron las misiones, se incluyó también la de apoyar el desarrollo de la escuela rural, que como bien sabemos constituyó una verdadera preocupación para las autoridades republicanas. Pero, aun siendo importante, dicha función de apoyo no se quedó simplemente en la organización de actividades de formación docente, pues tanto por la colaboración que en su desarrollo tuvieron muchos profesionales de la enseñanza como por su vinculación con otros actores locales y provinciales las misiones llevaron a cabo una labor de orientación pedagógica de perspectiva más amplia y mayor alcance.

PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA EN LAS ACTIVIDADES MISIONERAS

Es importante reseñar que fueron muchos los profesionales de la enseñanza que participaron o colaboraron con las misiones, implicándose además en prácticamente todas las actividades que desarrollaron. Conviene recordar,

por ejemplo, que la escuela era en muchas localidades el centro de operaciones de la actividad misionera, que los maestros y maestras rurales fueron los destinatarios y administradores de la mayoría de las bibliotecas repartidas por el Patronato y que muchos de ellos actuaron como introductores de las misiones en sus localidades respectivas. Además, entre los misioneros había profesores de Escuela Normal y de institutos de segunda enseñanza, así como muchos estudiantes y algunos profesores universitarios. Y no pocos inspectores actuaron como responsables u organizadores de las misiones y de los cursos que impartieron. Vale la pena indagar algo más en quiénes fueron esos actores y qué papel desempeñaron. Julio Ruiz Berrio nos ha dejado un estudio muy valioso acerca de sus perfiles, en el que nos aporta información de mucho interés, así como las biografías de un buen número de ellos, a partir del cual podemos rescatar su memoria (Ruiz Berrio, 2006). Aunque no se pueda citar a todos ellos aquí, vale la pena subrayar que fueron muchos los hombres y las mujeres con vinculación con la enseñanza que se implicaron en la tarea misionera.

El grupo más numeroso de participantes en las misiones correspondió sin duda al magisterio. De acuerdo con los datos que nos ha dejado Ruiz Berrio, fueron más de 80 los maestros que actuaron como misioneros, a los que habría que sumar los asistentes a los cursos impartidos y los que recibieron a las misiones en sus escuelas, aunque sin sumarse activamente a sus tareas. Entre ellos, por no citar sino algunos nombres destacados, cabe destacar la presencia de Amparo Cebrián Fernández-Villegas, vocal como sabemos del Patronato de Misiones Pedagógicas y esposa de Luis de Zulueta; Justa Freire Méndez y Elisa López Velasco, maestras ambas del grupo escolar Cervantes de Madrid, o Juan Monge, del centro de colaboración pedagógica de Cuéllar. Como indica acertadamente Ruiz Berrio, la biografía de la mayor parte de ellos está aún por hacer, mientras que Eugenio Otero lamenta que desgraciadamente hayan quedado sumidos en la niebla del olvido, de la que todavía están pendientes de ser rescatados (Otero Urtaza, 2006: 92). Valdría la pena conocer algo más acerca de estos maestros y maestras de la República, pertenecientes sin duda al grupo más selecto de ellos, que participaron activamente y se implicaron en el ambicioso proyecto educativo impulsado por las nuevas autoridades.

Resulta interesante analizar la relación que establecieron las misiones con el magisterio. Por una parte, dado que llevaban a cabo una actuación educativa en las aldeas, donde la escuela constituía frecuentemente la única referencia al mundo del saber y de la cultura, es normal que estableciesen relaciones cercanas con los maestros y las maestras de la comarca. No cabe duda de que los maestros fueron generalmente sus introductores y sus personas de enlace, además de tomar parte muchos de ellos en las misiones, de uno u otro modo. Pero, por otra parte, los maestros no podían suplir la actuación misionera, pues la tarea escolar tenía unos objetivos claramente diferentes, como hemos tenido ocasión de analizar. De ahí que se estableciese una relación ambivalente, que no dejó de crear algunos problemas ocasionales, como los que nos señalaban, por ejemplo, Juan Vicens o María Moliner en relación con el mantenimiento de las bibliotecas, que algunos maestros no atendían como se esperaba.

Junto a los maestros, cabe referirse específicamente a los seis directores y la directora de grupos escolares o escuelas graduadas que tomaron parte activa en las misiones. Entre ellos hay que hacer una mención especial a Ángel Llorca, el conocido director del grupo Cervantes de Madrid, vocal del Patronato y al que ya se ha hecho referencia con anterioridad. A él habría que añadir a Pablo de Andrés Cobo, director del grupo escolar Claudio Moyano de Madrid, que participó en cinco misiones y dirigió algunas de las promovidas por la delegación segoviana, de donde era oriundo, además de ser uno de los más activos colaboradores en el Servicio de Música; a Gabino Rodríguez, director de la escuela graduada de El Fontán (Oviedo), padre de Alejandro Casona, que participó en dos misiones en Besullo, su pueblo natal, y en otra en Degaña; o a Concepción Sainz-Amor, la única mujer de ese grupo, directora del grupo escolar San Raimundo de Peñafort (Barcelona) y profesora de Pedagogía diferencial en la Universidad de Barcelona a partir de 1954, después de haber sufrido un expediente de depuración y haber sido sancionada con la separación del servicio y un periodo de inhabilitación.

También algunos profesores de otros niveles educativos se sumaron a las misiones. Entre ellos destacan los profesores de Escuela Normal del magisterio, 15 de los cuales se implicaron directamente en dicha tarea. Los

dos más destacados fueron sin duda Luis Álvarez Santullano, secretario del Patronato, y Rodolfo Llopis, vocal del mismo, a los que se ha hecho mención reiteradamente y cuya implicación fue sobresaliente. Junto a ellos podemos recordar a Eusebio Criado Manzano, profesor de la Escuela Normal de Guadalajara, que participó en ocho misiones y estuvo en 1934 adscrito al Patronato, donde desarrolló diversas tareas. Otros participantes destacados fueron Modesto Bargalló Ardevol, doctor en Ciencias y profesor también de la Escuela Normal de Guadalajara; Daniel González Linacero, de la escuela de Palencia, provincia en varias de cuyas misiones colaboró; María Victoria Jiménez Crozat, profesora de ciencias del hogar en Segovia, que participó en varios cursos de formación del magisterio en su área de especialización; o Emilio Latorre y Timoneda, de la escuela de Álava, por no citar sino a algunos de ellos.

Vale la pena señalar que este grupo de profesores de Escuela Normal tenía varios rasgos en común. Por una parte, en su mayoría se habían formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, muy ligada a Cossío y al círculo institucionista, lo que había influido en su orientación pedagógica. Por otra parte, muchos de ellos habían sido pensionados por la Junta para Ampliación de Estudios para hacer estudios o visitas a escuelas o instituciones educativas de otros países, de las que habían vuelto con nuevas ideas acerca de cómo mejorar la enseñanza española. Por ambos motivos, se contaban entre nuestros renovadores pedagógicos del primer tercio del siglo XX, que venían desarrollando una importante actividad ya antes de la proclamación de la República.

Otro grupo de 11 profesores que participaron en las misiones desempeñaban su tarea docente en institutos de segunda enseñanza. Es el caso de Francisco Barnés Salinas, vocal del Patronato y posterior ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, y de dos personalidades tan destacadas como el poeta Antonio Machado, también vocal del Patronato, catedrático de francés en 1931 del Instituto Calderón de la Barca de Madrid y al que hemos visto aparecer reiteradamente en el entorno de las misiones, y Matilde Moliner, la hermana menor de María Moliner, profesora del instituto de Talavera de la Reina, secretaria del Patronato tras la marcha de Santullano y participante en diversas misiones. Y entre los siete profesores

de universidad que también tomaron parte en la iniciativa hay que recordar a Domingo Barnés Salinas, vicepresidente del Patronato y del que ya se ha hablado varias veces; Pablo Gutiérrez Moreno, que participó en nueve cursos para maestros, cinco de ellos como director, siempre en actividades relacionadas con el arte, área en la que fue asesor de las misiones; Enrique Rioja Lo Bianco, zoólogo y vocal del Patronato, y la entonces joven María Zambrano, profesora auxiliar de Filosofía en la Universidad de Madrid.

Un grupo de participantes en la tarea misionera que tuvo especial significación fue el de los inspectores de primera enseñanza. Además de recibir la inspección el encargo de mantener una relación conveniente con las misiones para asegurar su continuidad y de ocupar un papel destacado en la organización y el sostenimiento de las bibliotecas, fueron casi 50 los inspectores que se implicaron directamente en la tarea misionera. Entre ellos cabe destacar a Alejandro Casona, director del Teatro del Pueblo, como se ha podido ver con anterioridad, y que participó en 18 misiones, entre ellas las de Besullo (Oviedo), donde coincidió con su padre, Gabino Rodríguez, mencionado algo más arriba. Hay que nombrar también a otros como Herminio Almendros, impulsor del freinetismo en España y que comenzada la guerra ocuparía un lugar importante en el Consell de l'Escola Nova Unificada de Cataluña para exiliarse luego a Cuba; Modesto Medina Bravo, colaborador asiduo de las misiones, que llegaría a participar en 10 de ellas; Eusebio Lillo Rodelgo, inspector de Toledo y adscrito al Patronato en 1933 y 1934; Salvador Ferrer C. Maura; Gervasio Manrique Hernández; Vicente Valls y Anglés, participante en cinco misiones y director de seis cursos para maestros, o Antonio J. Onieva.

La trayectoria posterior de todo este nutrido grupo de profesionales de la enseñanza fue heterogénea. Si bien la mayor parte de ellos sufrieron procesos de depuración tras finalizar la guerra, en los que su participación en las misiones fue muchas veces un cargo en su contra, bastantes de ellos partieron al exilio y algunos llegaron a ocupar posiciones importantes en los países en los que recalaron, como es el caso de Herminio Almendros en Cuba; Alejandro Casona en México y Argentina, además de otros países latinoamericanos; Luis Álvarez Santullano en Nueva York, Puerto Rico y México; Rodolfo Llopis en Francia; Modesto Bargalló en México, o María

Zambrano en Cuba, México, Puerto Rico y Francia. Algunos de ellos murieron fusilados al comenzar la guerra, como es el caso de Daniel González Linacero, profesor de la Escuela Normal de Palencia, o Rafael Álvarez García, inspector de León. No obstante, no faltaron quienes se sumaron tempranamente al bando franquista, como Antonio J. Onieva, o quienes continuaron su carrera profesional en España tras el final de la guerra civil, una vez superados procesos de depuración y conseguir su rehabilitación, como Concepción Sainz-Amor, si bien fueron los menos. Como afirma Julio Ruiz Berrio, “estos profesores-misioneros fueron los auténticos protagonistas de las Misiones, los trabajadores de las Misiones” (Ruiz Berrio, 2006: 273).

LOS CURSOS PARA MAESTROS ORGANIZADOS POR LAS MISIONES

Junto a la participación voluntaria de estos profesionales en las misiones realizadas, el decreto de constitución del Patronato le encomendó formalmente la organización de semanas o quincenas pedagógicas para la formación del magisterio. Dichas actividades adoptarían la forma de cursillos de perfeccionamiento, para grupos de no más de 20 maestros de localidades cercanas, que deberían prestar especial atención a las lecciones prácticas con los maestros y los niños, las excursiones a lugares de interés histórico geográfico y artístico, el examen del entorno para utilizarlo como recurso didáctico y el fomento de la cultura general. Como vemos, tras esta encomienda se manifestaban los principios pedagógicos institucionistas y el impulso del proyecto educativo republicano. En este último sentido, conviene recordar que la celebración de semanas pedagógicas no se limitaba a las organizadas por el Patronato de Misiones, pues también las Escuelas Normales y la inspección de primera enseñanza habían recibido un encargo similar tras la constitución del nuevo Ministerio de Instrucción Pública, con el propósito de acelerar “la renovación espiritual del magisterio y de la escuela nacional” (Llopis, 1933: 135).

Aunque la idea estaba ya lanzada en el verano de 1931, hubo que esperar hasta diciembre de 1932 para que se celebrase el primero de dichos cursos. Sin duda, había otras preocupaciones más urgentes para el Patronato. El primer curso se celebró en San Martín de Valdeiglesias (Madrid), reuniendo a maestros y maestras de esa población y de otras cercanas, como Chapinería, Cenicientos, Navas del Rey, Villamanta, Cadalso de los Vidrios, además de tres localidades abulenses (San Bartolomé de Pinares, Casavieja y Cebreros). En total fueron 21 los maestros y maestras participantes. Dirigieron el curso Modesto Medina y Alejandro Casona y entre su profesorado figuraban algunos de los profesionales antes mencionados, como María Luisa Navarro y José Ballester, vocales ambos del Patronato, Pablo Gutiérrez Moreno y Gervasio Manrique, además de Elisa López Velasco y Justa Freire Méndez, maestras del Grupo Cervantes de Madrid.

El segundo curso tendría lugar en mayo de 1933 en Fuentepelayos (Segovia), celebrándose en el centro de colaboración pedagógica de aquella localidad. Agrupó a 20 maestros y maestras del propio pueblo y de Zarzuela del Pinar, Aldearreal, Pinarnegrillo, Navalmazano y Aguilafuente. Fue dirigido por el inspector Vicente Valls e impartido por Dolores Ballesteros, inspectora de Segovia, Pablo de Andrés Cobos y de nuevo Elisa López Velasco y Pablo Gutiérrez Moreno.

Ambos cursos sentaron las bases para otros 10 que se celebraron en 1934, en las localidades de Santa María de Nieva (Segovia), Alcalá de Henares (Madrid), Benabarre (Huesca), Cuéllar (Segovia), Talavera de la Reina (Toledo), Segovia, Vinaroz (Castellón), Arenas de San Pedro (Ávila), El Burgo (Málaga) y Ronda (Málaga). Entre sus directores y profesores aparecen reiteradamente nombres ya conocidos, como Vicente Valls, Pablo Gutiérrez Moreno o Elisa López Velasco. Su duración fue generalmente de una semana, dadas las dificultades que planteaba reunir durante un tiempo más largo a los maestros y maestras que se encontraban en pleno curso escolar.

Una característica distintiva de estos cursos fue su orientación práctica. Como decía la memoria del Patronato de 1932 y 1933, planteaban la “sustitución del tipo de conferencia por el de conversación, con

intervención constante de los maestros", así como las "realizaciones personales de trabajos como complemento de los temas teóricos" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 129). Y la memoria de 1934 se refería así a los postulados de las semanas pedagógicas: "La convivencia, el *hacer* de estos cursos, lleva a la intimidad auténtica de los problemas escolares; […] los maestros trabajan juntos, se ven trabajar unos a otros, sin reservas, con interés; 'el maestro hace para que el niño haga'; […] la claridad de los conceptos *vistos* en la realidad logra que las cosas adquieran la importancia justa que tienen", lo que debería incidir en su "finalidad más honda: reavivar la confianza del maestro, que crea en el propio esfuerzo y en la propia inspiración" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 134).

Se privilegiaron las áreas de actividad escolar que se consideraban menos atendidas, como era el caso del estudio de la naturaleza, el lenguaje, el dibujo y los trabajos manuales. Incluso se dedicó un curso (el de Talavera de la Reina) a las denominadas "Ciencias del Hogar", prestando atención a aspectos tales como la cocina, la limpieza, la decoración o el montaje de una casa vacía. Y en Vinaroz se trabajó sobre los recursos marinos, la captura y conservación de animales, la pesca de plancton o la disección de cangrejos y peces. Se desarrollaron lecciones con niños y niñas, sobre temas muy variados, en sesiones de 30 o 45 minutos; se reflexionó al final de cada día sobre las lecciones aprendidas; se realizaron excursiones a lugares cercanos de interés histórico o natural. En conjunto, los misioneros se sintieron satisfechos de la labor realizada, destacando los que intervinieron en San Martín de Valdeiglesias "el elevado espíritu de los maestros que asistieron al curso" y las favorables circunstancias en que se llevó a cabo, que permitieron "el desarrollo del Curso en eficacia y franca camaradería" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 130).

Aunque sea a título de curiosidad, merece la pena destacar un detalle que revela la escasez de recursos con que contaban las misiones: los participantes en los cursos tuvieron que hacer frente a algunos de los gastos de desplazamiento y estancia que implicaba su asistencia al curso. Así nos consta al menos que sucedió en los cursos de 1932 y 1933 y en los primeros de 1934. Y en 1934 y 1935 se agudizaron las dificultades presupuestarias por efecto de los recortes impulsados por la CEDA y sus gobiernos, lo que

contribuyó a incrementar las dificultades.

LA COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

Se mencionaba más arriba que el curso de Fuentepelayos se celebró en el centro de colaboración pedagógica de esa localidad, como ocurriría con algunos otros de los desarrollados en 1934, como el de Cuéllar. Conviene explicar que dichos centros fueron otra de las iniciativas ministeriales que se pusieron en marcha para fomentar el desarrollo de la escuela primaria. Fue la inspección de Primera Enseñanza quien, en un decreto del 2 de diciembre de 1932 (*Gaceta* del 7 de diciembre), recibió el encargo de fomentar su creación, "agrupando en ellos Maestros de pueblos próximos que se reúnan periódicamente para estudiar aspectos concretos de la vida escolar, hacer lecciones modelo seguidas de crítica, adquirir mancomunadamente el material, promover actos públicos en favor de los intereses de la Escuela, etc." (Molero, 1991: 180). Se trataba de una nueva actividad de la inspección, de formación de verdaderas comunidades profesionales, con la que se esperaba contribuir al perfeccionamiento cultural y técnico del magisterio. Por sus características y la finalidad que les fue asignada, no debe sorprender que se convirtiesen en colaboradores habituales de las misiones, conexión que se vio reforzada por una circular de la Dirección General de Primera Enseñanza del 27 de abril de 1933.

Algo parecido puede decirse de las Escuelas Normales. Además de ser muchos los profesores que participaron en la actividad misionera, desde la Dirección General de Primera Enseñanza se animó a sus estudiantes a tomar parte activa en nuevas actividades, lo que en muchos casos se plasmó en su colaboración con las misiones pedagógicas, contando con la participación activa de la Federación Universitaria Escolar (FUE). Sabemos por Eugenio Otero que ese fue el caso de algunos grupos de estudiantes de las Escuelas Normales de Albacete, Murcia, Santander o Burgos, que organizaron y realizaron misiones a localidades de sus provincias respectivas,

generalmente concentradas en un solo día y con un programa apretado (Otero Urtaza, 192: 63-66). Y también fue el caso de la Escuela de Ciudad Real, cuyo director tomó parte junto con tres estudiantes en la misión de Puebla de Don Rodrigo en enero de 1934. Tanto de modo autónomo o como apoyo a la actividad misionera de carácter general, las Escuelas Normales tuvieron un lugar destacado en el proyecto de las misiones pedagógicas.

CAPÍTULO 11

LAS MISIONES EN SU MADUREZ

Cuando comenzaba el año 1933, el proyecto de las misiones pedagógicas ya había despegado y mostraba los rasgos generales que mantendría en los años siguientes. Cada vez eran más los núcleos de población visitados y más variadas las regiones españolas recorridas. Las bibliotecas populares y las colecciones de discos llegaban a un número creciente de localidades rurales. El Museo Circulante, el Teatro y Coro del Pueblo y los cursos para maestros habían iniciado su andadura y en ese año lo haría el Retablo de Fantoches, completando así el característico modelo de escuela recreativa que desarrollaron las misiones. Se abría en consecuencia una etapa de expansión y consolidación, que se mantendría durante el año 1934. No obstante, las elecciones que se celebraron a finales de 1933 supusieron un importante vuelco político y un cambio de gobierno que tuvo impacto directo sobre la tarea misionera. Ya durante 1934 se afrontaron algunas dificultades, que aumentaron considerablemente en 1935, como tendremos ocasión de ver. Por ese motivo, podemos considerar que las misiones vivieron su época de madurez en los dos años citados, siendo este el periodo en que alcanzaron su máxima expansión.

LAS MISIONES DE LOS AÑOS 1933 Y 1934

Recurriendo fundamentalmente a las dos memorias editadas por el Patronato, que constituyen como sabemos una fuente indispensable para reconstruir la historia de las misiones (Patronato de Misiones Pedagógicas,

1934 y 1935), podemos comenzar destacando que durante el año 1933 se llevaron a cabo 24 misiones organizadas por su comisión central, cifra que se ampliaría a 38 en el año 1934. Ese crecimiento se dejó notar asimismo en su cobertura geográfica, pues de las 14 provincias visitadas en 1932 se pasó a 18 en 1933 y a 22 al año siguiente. Además, las visitas se fueron ampliando y diversificando, cubriendo paulatinamente la región levantina, el País Vasco, Galicia y Andalucía. Y no se debe olvidar que, junto a la actuación de la Comisión Central, fueron cada vez más las delegaciones y otros agentes asociados que realizaron sus propias misiones. De ese modo, cuando terminaba 1934 las misiones habían recorrido prácticamente todas las regiones de España, aunque con diferente intensidad y frecuencia. Y aunque es cierto que la mayor parte de ellas continuaban concentrándose en localidades castellanas, manchegas y leonesas, y que las provincias más visitadas eran Madrid, Ávila y Segovia, los misioneros se habían desplazado a poblaciones y comarcas muy diversas, desplegando su actividad en una buena parte de la España rural.

Muchos de los rasgos de las misiones de esos años continuaron siendo similares a los de las realizadas en 1932. Así, su mayor actividad seguía concentrándose entre los meses de abril y agosto, cuando el calendario escolar y las condiciones climáticas resultaban más favorables. También el número más habitual de misioneros oscilaba en cada visita entre dos y seis, aunque no faltaron algunas misiones con ocho o más personas. Y cuando el número era suficiente, continuaba siendo habitual la división del equipo en dos grupos paralelos que recorrían las aldeas vecinas, consiguiendo de ese modo una mayor presencia en el mismo lapso de tiempo. También el número de pueblos y aldeas visitados en cada misión ascendía generalmente a unas seis o siete, aunque no faltasen misiones más amplias o más reducidas. En las relaciones de misioneros, cuyo número no cesaba de aumentar, continuaban figurando nombres que han ido apareciendo de forma reiterada en los capítulos anteriores. Adoptando un orden simplemente alfabético, podemos mencionar a Pablo de Andrés Cobos, Enrique Azcoaga, Luis Cernuda, Eusebio Criado, Rafael Dieste, Cándido Fernández Mazas, Ramón Gaya, Eusebio José Lillo, Urbano Lugrís, Modesto Medina, Matilde Moliner, Carmen Muñoz Manzano, José Otero

Espasandín, César Prieto, Antonio Ramos, Alejandro Rodríguez (Casona), Antonio Sánchez Barbudo, Arturo Serrano Plaja, Cristóbal Simancas, José Val del Omar, Vicente Valls, Juvenal de Vega o María Zambrano.

Junto con dichos rasgos de continuidad, también se fueron introduciendo algunas novedades en este periodo. Entre ellas cabe señalar la creación de delegaciones provinciales y locales, que realizaron sus propias misiones en las localidades de su entorno. Entre las provinciales hay que destacar las de Valencia y Lérida, que fueron especialmente activas, así como las de Segovia (en colaboración con la Universidad Popular segoviana) y León. Entre las locales, las de Ronda (Málaga) y Villaluenga del Rosario (Cádiz) desplegaron bastante actividad en 1934. Sin llegar a crear delegaciones, hay que hacer notar también la creciente cooperación con otras entidades, como los centros de colaboración pedagógica de Fuentepelayos y Cuéllar (Segovia), la afamada biblioteca popular de Castropol (Asturias), la Asociación provincial del Magisterio de Huesca y la Universidad Popular de Cartagena.

Otra novedad consistió en la realización de algunas misiones de características especiales. En primer lugar, podemos mencionar las que tuvieron una duración superior a la habitual, que llegaron incluso a extenderse por periodo de varios meses y cubrieron varias provincias. Aunque dichas misiones serán objeto de análisis más detenido, se puede anticipar que fue el caso de las celebradas en Galicia (1933 y 1934), Cáceres (1934) y Burgos (1934). En segundo lugar, hay que recordar la misión denominada pedagógico-social de Sanabria (Zamora), que será objeto de estudio más adelante por sus características especiales.

Y aunque no se tratase de una novedad estrictamente hablando, hay que subrayar la presencia creciente de misioneros procedentes del mundo educativo. Por una parte, el aumento del número de misiones obligó a buscar colaboradores nuevos, encontrándose muchos de ellos entre los maestros y maestras de las localidades y aldeas visitadas. Por otra parte, la creación de delegaciones provinciales y locales, así como la creciente cooperación con diversas Escuelas Normales, con algunos círculos de colaboración pedagógica y con otras instituciones similares, facilitó el acceso de los estudiantes de magisterio, lo que de paso hizo aumentar el

número de mujeres que tomaron parte en las misiones.

LA NOVEDAD DE LAS MISIONES LARGAS

La mayor parte de las misiones realizadas solían concentrarse en una comarca determinada. Los misioneros acudían a una localidad que les servía de base de operaciones y desde allí se desplazaban a las aldeas y poblaciones cercanas, cubriendo un territorio relativamente acotado. A veces iban solamente con su equipamiento básico (cine, música, libros), pero en otras ocasiones se hacía coincidir su tarea con la visita del Museo Circulante, el Teatro y Coro del Pueblo o el Retablo de Fantoches. Aunque todos ellos formaban parte del mismo proyecto y sus actuaciones solían estar coordinadas, sus programaciones no eran necesariamente idénticas. En no pocas ocasiones, algunos de los miembros del Teatro y Coro actuaban como misioneros en las zonas que visitaban, ampliando su estancia y actividades en la comarca visitada más allá del fin de semana habitual de sus actuaciones. Y en otras, el Museo, el Teatro y Coro o el Retablo fueron los elementos centrales de la misión. Como se puede apreciar, la concreción del modelo general se plasmó en diversas configuraciones y tipos de organización.

Pero paulatinamente se fue introduciendo una novedad, consistente en la realización de misiones largas, que llegaron a durar varios meses. Lógicamente, su radio de actuación era mucho mayor, abarcando una provincia entera o incluso varias. Su principal interés radicaba en que permitían cubrir áreas geográficas mucho más amplias, logrando de ese modo una mayor incidencia en el entorno. Como se señaló más arriba, en 1933 se llevó a cabo una de ellas (Galicia) y en 1934 fueron tres las realizadas (Galicia, Cáceres y Burgos).

Contamos con una información bastante completa de la misión gallega de 1933, gracias a una memoria atribuida a Rafael Dieste, quien la califica de “larga e intensa” (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 52-56). Esta misión tuvo una notable importancia, tanto por ser la primera de este tipo

como por sus características. En total, duró desde el 11 de agosto, fecha en que partieron de Madrid los misioneros, hasta el 17 de diciembre y se visitaron un total de 28 localidades diferentes de las cuatro provincias de Galicia, además de actuar en Castropol (Asturias), con el fin de estrechar relaciones con su reconocida biblioteca popular, y en varios pueblos cercanos a Astorga (León) de regreso a Madrid. Tomaron parte en ella algunos destacados misioneros y responsables de los servicios del Patronato, como fue el caso de Rafael Dieste, Ramón Gaya, Antonio Sánchez Barbudo, José Otero Espasandín, Arturo Serrano Plaja, Antonio Ramos Varela o Cándido Fernández Mazas. José Val del Omar les acompañó para rodar escenas de las misiones, que sirvieron para hacer un documental de la tarea realizada y fueron proyectadas en algunas de las poblaciones visitadas.

Tuvo esta misión varias novedades destacables. En primer lugar, hay que señalar que el museo y la misión propiamente dicha fueron juntos, aunque en algunas ocasiones tuvieron que separarse al no poder exponerse los cuadros en localidades que no contasen con un tamaño suficiente y las condiciones adecuadas. Aunque el detalle pueda parecer anecdótico, puede comentarse que el traslado de las cajas del museo se hizo por primera vez por vía marítima, en motoras, desde Pindo a Corcubión y desde Noya hasta Muros, en la Costa de la Muerte. Las misiones solían comenzar con la inauguración de la exposición de los cuadros del museo, a la que seguían concurridas sesiones consistentes en charlas, proyecciones de cine o de diapositivas, audiciones musicales y lectura de romances o poesía, generalmente al aire libre. Los misioneros llevaban un altavoz para anunciar su llegada y sus actuaciones, lo que permitía difundir su presencia y conseguir que acudiesen campesinos de los núcleos cercanos de población, como de hecho sucedía.

Una segunda novedad consistió en el comienzo de las actuaciones del Retablo de Fantoches, que tuvo lugar en Malpica, como ya hemos comentado. La misión gallega sirvió para ensayar los espectáculos de guiñol, que dieron muy buenos resultados. Teniendo en cuenta la experiencia vivida y la imposibilidad de contar siempre con el Teatro y Coro, el Retablo se convirtió en un componente destacado y un reclamo

atractivo de las misiones.

Una tercera novedad fue el desarrollo de un nuevo tipo de sesiones, las denominadas charlas ilustradas. Como ya sabemos, las conferencias de distintos temas, históricos, naturales, sociales o de cultura republicana, se convirtieron en un componente central de las misiones. En este caso, lo nuevo fue que mientras el conferenciante hablaba, Ramón Gaya iba dibujando ilustraciones al carbón en unos papeles murales, que al final se disputaron los asistentes para conservarlos. Nos consta al menos la realización de una charla sobre el romanticismo caballeresco medieval y el romanticismo histórico, otra sobre el *Quijote* y la narración de un cuento de *El Conde Lucanor*.

Otra misión larga sobresaliente y muy completa fue la desarrollada en la provincia de Cáceres en 1934. Contamos también en este caso con una detallada memoria que nos permite reconstruirla con bastante precisión (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 123-129). Duró desde el 12 de marzo hasta el 9 de mayo y visitó 16 localidades de la provincia. Participaron de manera permanente Rafael Dieste y Urbano Lugrís y con algo menos de asiduidad los inspectores Juvenal de Vega, Carmen Muñoz Manzano, Antonio de la Cámara y Lucas García Rol, el director del instituto de segunda enseñanza de Cáceres, Miguel Ortí, y dos maestros nacionales, González y Gómez de la Rúa.

Esta misión también combinó sus actuaciones con el Museo Circulante (en este caso la segunda colección) y con el Retablo de Fantoches, lo que le dio un gran atractivo. Fue una de las misiones que se dividieron en dos equipos paralelos, con el fin de abarcar más localidades, confluyendo finalmente todos los misioneros en Cáceres. Además de las habituales charlas, audiciones musicales y recitados de romances y poesía, se impartieron conferencias para mujeres sobre temas sanitarios, maternidad, educación de los hijos o supersticiones. Se trataba de un tipo de actuación no habitual, pero que nos consta que se desarrolló en más lugares. Los misioneros celebraron la buena acogida que recibieron en general, subrayando como observación curiosa la especial habilidad que apreciaron en el público para “estimar valores verbales, descubrir segundas intenciones y fundir en una sola intuición la imagen y la sentencia”, rasgo que

constituye una virtud del público teatral y que consideraban "común a muchos de los pueblos extremeños, de la sierra o del llano, que hemos visitado" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 124).

TIEMPOS DE DIFICULTADES

Los responsables del Patronato fueron siempre conscientes de las dificultades que implicaba su tarea. Aunque la emprendieron con indudable entusiasmo y energía, nunca cerraron los ojos ante los problemas que se les planteaban y en muy diversas ocasiones insistieron en ellos y en las vías posibles para buscarles solución.

Así, por ejemplo, Cossío planteaba en la introducción a la memoria de las misiones de 1932 y 1933, escrita en 1934, que "el Patronato no se siente, en verdad, 'alegre y confiado', sino persuadido, antes que nadie, tanto de las dificultades de la empresa como de los fracasos que espera ineludibles, y consciente además de los infinitos riesgos que corren las Misiones. Comprende que si viven todavía y si siguieran viviendo, viven y vivirían durante mucho tiempo *de milagro*". Entre dichos peligros mencionaba la falta de "intereses creados" que les protegiera de posibles ataques; "la impaciencia y la desconfianza", dado que sus beneficios serían difíciles de apreciar a simple vista y lentos en llegar; su contenido "no solo *nuevo*, […] sino muy *vago*, muy *raro*, muy *escandaloso* […pues las misiones] son, además, *extravagantes*", es decir, fuera de los programas tradicionales y sin un cuerpo en que apoyarse, un organismo colectivo con el que defenderse mediante el recurso a intereses corporativos, así como también su percepción pública como "frívolo adorno, ineficaz, superfluo, lujoso", carente de utilidad inmediata (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XXII-XXIII).

Las memorias insistían reiteradamente en esa misma idea, añadiendo otras dificultades de carácter más práctico. Entre ellas mencionan la necesidad de llevar las misiones a los lugares más recónditos y alejados de la cultura, debiendo desarrollar además su actuación con relativa

continuidad y persistencia, lo que exigía abundantes recursos personales y materiales, de los que no siempre disponían. Esa escasez de medios es destacada una y otra vez, señalando incluso cómo algunos de los transportistas que trasladaban al Teatro y Coro tenían que cubrir parte de los costes del traslado (excluida la gasolina), debido a la falta de fondos. A ello habría que añadir la habitual falta de retribución económica a los misioneros, lo que implicaba confiar en su generosidad y compromiso. La dificultad de contar con los mejores misioneros posibles y en número suficiente, esto es, con personas con la cultura, el desinterés, el amor, el entusiasmo y el tacto necesarios para el éxito, es reiterada una y otra vez, destacando el escaso número de misioneros dotados del espíritu y la generosidad que la obra exigía.

A la hora de hablar de dificultades, hay que hacer mención necesariamente a la existencia de recelos, prejuicios o malicias que dificultaban la acogida inicial de las misiones en algunas localidades. Los informes de los misioneros hacen referencia ocasionalmente a este tipo de situaciones, si bien en prácticamente todos los casos consideraban que las habían superado satisfactoriamente. En algunos casos, como había sucedido en Navalcán (Toledo), todo parecía deberse a enfrentamientos entre campesinos socialistas y cenetistas, lo que obligó a actuar a María Luisa Navarro para apaciguar los ánimos (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 36). Pero en otros casos, las críticas procedían de sectores de la derecha, que no veían con buenos ojos la llegada de estas personas enviadas por las autoridades republicanas a las aldeas. Es lo que parece adivinarse tras el reportaje de la llegada de las misiones a la localidad gallega de A Estrada, cuando dice el periodista que “solo queda que lamentar la obstrucción malévola de ciertos elementos supuestamente cultos, que por su insana intención obscurantista resultan nocivos al progreso y la humanidad. […] Para los obstruccionistas, nuestro desprecio” (citado en Otero, 1982: 60). Este tipo de ataques fueron haciéndose más patentes y manifestándose con mayor acritud a partir de 1934, aunque no se planteasen tanto en las visitas misioneras como en las Cortes y en la prensa conservadora.

En efecto, el Patronato afrontó graves problemas tras las elecciones y el cambio de gobierno de 1933. La evidencia del giro producido se apreció

durante la discusión de los presupuestos nacionales, en junio de 1934. Es verdad que el Patronato nunca había considerado que los recursos económicos que tenía asignados fuesen suficientes para la tarea que tenía que desarrollar, lo que le había obligado a ser siempre modesto en sus gastos y a acomodar su actividad a los medios realmente disponibles, pero el recorte que experimentó de su presupuesto, hasta quedarse en la mitad del ya reducido con que contaba, condicionó fuertemente su plan de actuación. E incluso algunos diputados pugnaron para que la consignación presupuestaria simplemente desapareciese. En la sede parlamentaria se escucharon durísimos alegatos contra las misiones pedagógicas y la tarea que desarrollaban, como el que pronunció el diputado tradicionalista José María Lamamié de Clairac, abogado y terrateniente de Salamanca, quien las consideraba un lujo prescindible e incluso un peligro. Como volveremos sobre ese debate más adelante, baste por ahora con señalar la virulencia del ataque.

Y en junio de 1935 la nueva discusión parlamentaria de los presupuestos volvió a reducir la consignación para el Patronato de Misiones Pedagógicas, lo que llevó a una disminución drástica de sus actuaciones. En ese debate hubo que escuchar al entonces diputado José Ibáñez Martín, posterior ministro franquista de Educación Nacional, acusando a las misiones de servir "para que se diviertan unos cuantos señores privilegiados de la Junta de Ampliación de Estudios", siguiendo la línea argumental de la revista *Atenas*, quien reclamaba "que se vaya estudiando el modo de suprimir esa consignación, que solo tiene por objeto hinchar la vanidad de unos señores y justificar el gasto de unas atenciones de finalidad dudosa". De nada servía que el periódico *El Sol* realizase en esos días una defensa decidida de las misiones, "una obra destinada a remediar la triste situación del eternamente colonizado", pues las Cortes de mayoría derechista tomarían la decisión antes señalada. Como afirmaba Américo Castro en el mismo medio: "Por lo visto, llevar a campos y aldeas cultura, arte e ideas españolas es un pecado mortal" (citado en Otero Urtaza, 1982: 86-88). Sin duda, eran tiempos difíciles para las misiones, que prácticamente se extenderían hasta el inicio de la guerra civil y frenarían drásticamente su expansión.

CAPÍTULO 12
LOS MISIONEROS Y SU AMBIENTE

La pieza clave de las misiones fueron sin duda los misioneros. Aquellos jóvenes que llegaban a las poblaciones campesinas cargados con películas, libros, discos, cuadros, títeres y otros artilugios eran al fin y al cabo la concreción del proyecto de misiones pedagógicas que había puesto en marcha la República. Si Cossío había subrayado bastantes años antes que se debía conceder más importancia al maestro que a la infraestructura escolar y al material de enseñanza, ahora que ocupaba la presidencia del Patronato no se cansaría de repetir que los misioneros debían preocuparles mucho más que los medios y el material de que disponían. Y todos los que han estudiado la tarea realizada por las misiones han puesto de manifiesto el papel tan importante que efectivamente desempeñaron. En un artículo que escribió Juan Ramón Jiménez en *El Sol,* en octubre de 1931, afirmaba en un bonito símil que Cossío era paisaje, caracterizándole del modo siguiente: "Hablando él, un jardín se mueve al viento, la tierra olea bajo nosotros como un mar sólido y somos todos marineros del entusiasmo". Ese símil es precisamente el que escogió Eugenio Otero para referirse a los misioneros (Otero Urtaza, 2006: 65-112). Estos marineros del entusiasmo fueron quienes hicieron realidad aquellas ideas de acercamiento entre la ciudad y el campo que promovió el régimen republicano.

EN BUSCA DEL MISIONERO IDEAL

Para hacer realidad sus planteamientos, uno de los primeros asuntos que

tuvo que afrontar el Patronato de Misiones Pedagógicas consistió en la selección de los misioneros. El desafío no era menor, pues los posibles candidatos procedían generalmente de entornos cultos, universitarios y ciudadanos. En consecuencia, podían ser recibidos con recelo o suspicacia, ser vistos como "señoritos" que iban a las localidades rurales sin conocerlas, o no tener la sensibilidad necesaria para relacionarse con los campesinos sin sentimiento de superioridad ni paternalismo. Por ese motivo, su selección debía hacerse con cuidado.

¿Cuál era la imagen ideal del misionero que se estaba buscando? En opinión de Cossío, no eran necesarios grandes requisitos formales para serlo: "Bastan para aspirar a ser misionero dos cosas: la primera, sentirse atraído por las orientaciones en que la Misión se inspira, germen de la probable devoción y hasta del entusiasmo venideros; la segunda, tener algo para su ofertorio y aspiración a conquistar la suficiente gracia para llegar con ella al ánimo de las gentes humildes" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XIV-XV). Pero la aparente falta de exigencia que pueden implicar sus palabras contrasta con otras muchas de sus declaraciones en que consideraba que no cualquiera podía ser misionero, sino que había que cumplir ciertos requisitos, bien es cierto que más de personalidad y actitud que de carácter académico.

En efecto, en su opinión no cualquiera valía como misionero, pues la función que se debía desempeñar resultaba dura y sacrificada, ya que había que ejercerla de manera continuada, sin respiro, "desde que entra hasta que sale de la aldea". Siendo tan constante el contenido de la misión, la acción misionera también habría de serlo, motivo por el cual "el misionero lo ha de ser a todas horas, no solo cuando reúna a las gentes, chicos o grandes, para lo que se llama la Misión estrictamente". Se trataba en consecuencia de una tarea distinta a la que desempeñaban otros profesionales, incluidos los maestros, cuya función concluía cuando acababa su jornada de trabajo (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XVIII).

En los escritos en que Cossío traza la imagen de cómo deberían actuar los misioneros insiste una y otra vez en varias ideas centrales: nunca puede parecer desocupado u ocioso, como esperando la hora de actuar, ni permitir que su actitud pueda parecer perezosa; ha de dar siempre la sensación del

"interés desinteresado" de su visita; debe actuar con sencillez, siguiendo una conducta de "llaneza, llaneza", sin afectada austeridad ni despreocupación indiferente; tiene que evitar dar la sensación de que ha ido allí solo a divertirse, aunque goce legítimamente con lo que hace; debe romper con los hábitos urbanos y amoldarse a los lugareños, sin despertar escándalo ni llamar la atención; ha de cuidar especialmente la prudencia y la templanza, fuentes de la paciencia y de la simpatía; debe buscar con naturalidad ocasiones propicias para entrar en relación con el pueblo. En suma, esta guía de actuación puede resumirse en dos ideas centrales: en primer lugar, el misionero debe recordar que mientras dure la misión carece de vida privada, por lo que su ejemplo contará tanto como sus charlas y prédicas colectivas; en segundo lugar, siendo un soldado de choque en la tarea misionera, estará en constante tensión de cuerpo y alma, sin ahorrar energías (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XVIII-XIX).

Siendo una función tan exigente, resulta lógico que se concibiese como adventicia y renovable, no permanente ni sindicada. Tanto los misioneros duchos como los estudiantes que les acompañaban deberían actuar "persuadidos de que van a ofrendar en armonía de generosidad y de justicia un poco de su tiempo y trabajo en holocausto a la luz y a la alegría de los abandonados". Deberían llevar a las aldeas "un algo de saber, un algo más de gozar, y siempre, que es lo importante, una cordial comunicación de espíritu a la aldea, pero tornarán en seguida otra vez a sus labores" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XV).

Frente a esta imagen ideal, la realidad impuso sus condiciones. Como hemos ido viendo en capítulos anteriores, las primeras misiones tuvieron que contar con la participación de miembros del Patronato, de algunas personas cercanas a sus promotores y de estudiantes atraídos por el proyecto. A partir de ahí fue ampliándose la nómina de misioneros, tanto de los que ocuparon posiciones de responsabilidad como de los simples participantes. En buena medida, se trataba de identificar las personas con el tipo de personalidad, la actitud y las capacidades que mejor podían adaptarse al proyecto más que de llevar a cabo una tarea de formación planificada. La incorporación de misioneros tuvo siempre una cierta dosis de intuición y de empatía, que en general dio buenos frutos, a la vista de los

nombres que conocemos y de las memorias de las misiones que han llegado a nosotros.

DOS CATEGORÍAS DE MISIONEROS

En las misiones participaron muchos y muy diversos misioneros, que cumplieron funciones diferentes y ocuparon posiciones distintas. Entre ellos cabe diferenciar dos categorías principales.

Por una parte, estaban quienes asumían la responsabilidad de la dirección de la tarea, generalmente misioneros experimentados, considerados verdaderos guías, que marcaban el camino a seguir en cada misión, cuidaban del cumplimiento de las normas de actuación establecidas y velaban por el logro de los objetivos propuestos. El Patronato tardó algún tiempo en disponer de este tipo de misioneros responsables en número suficiente, dada la peculiaridad de la función que tenían atribuida, por lo que tuvo que recurrir en un primer momento a sus propios componentes o a personas cercanas. Además, hay que tener en cuenta que incluso estos misioneros no eran idealmente considerados como personal permanente, sino que se pensaba que debían ser reemplazados periódicamente, dado el sacrifico que la tarea exigía, la pérdida de energías que implicaba el aislamiento, la inevitable adaptación al medio desfavorecido y la necesidad de nuevos estímulos: "Pueden durar años en la función, pero con el camino abierto para cuando los convenga prudencialmente volver a sus tareas" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XVI). Como confirmación de la prevalencia de dichos planteamientos, conviene recordar que el Patronato contó con muy pocos colaboradores a sueldo, a modo de personal fijo, algunos de los cuales ya han sido mencionados en capítulos anteriores.

Muchos de estos misioneros responsables procedían de profesiones relacionadas con la enseñanza, como resulta natural. Como ya hemos ido viendo, entre ellos abundaron los inspectores de primera enseñanza, los maestros y maestras, los docentes de segunda enseñanza o universidad y los profesores de Escuela Normal. Aunque no todos estos profesionales fueron

responsables de misiones, la inversa sí es cierta, pues muchos de los misioneros guía procedían de tales entornos. Si bien era evidente que las misiones constituían un tipo de actuación diferente a la escolar, no resulta extraño que atrajesen a muchos profesionales de la educación, como fue el caso. Algunos de sus nombres han ido apareciendo con anterioridad y vamos conociendo mejor quiénes fueron y qué tareas realizaron.

Estos misioneros responsables, profesionales de la enseñanza o no, ocuparon un lugar preeminente en el proyecto, pues además de hacerse cargo de la dirección de muchas misiones también asumieron la responsabilidad de los distintos servicios de biblioteca, cine, teatro o música. Personas ya mencionadas, como Antonio Sánchez Barbudo, María Zambrano, Eduardo Vicente, Ramón Gaya, Arturo Serrano Plaja, Luis Cernuda, Alejandro Rodríguez (Casona), Eduardo Martínez Torner, José Otero Espasandín, Enrique Azcoaga, Lorenzo Varela, Urbano Lugrís, Miguel Prieto, Antonio Ramos, Cándido Fernández Mazas, Vicente Valls, Modesto Bargalló, Enrique Rioja, Matilde Moliner, Pablo de Andrés Cobos, Rafael Dieste, Gervasio Manrique, Eusebio Criado Manzano, Daniel González Linacero y otros más merecen ser recordados por la labor que desarrollaron al servicio de las misiones pedagógicas. Se puede legítimamente decir que constituyeron el núcleo central que permitió llevar a cabo la tarea propuesta.

Por otra parte, estaban los misioneros que acudían por otro tipo de motivos, menos ligados a los estrictamente profesionales y más vinculados al atractivo que poseía la actividad misionera, "en que la producción espontánea, la libre creación y la originalidad dominan". Cossío los describe de un modo cargado de idealismo, pero que seguramente no deja de responder al sentir de muchos de ellos cuando se sumaron a las misiones, especialmente si recordamos el carácter propiamente misionero (en sentido amplio) y de compromiso republicano que tuvo el proyecto:

> Estudiantes ya hechos, pero bien o mal avenidos con la corbea rutinaria, graduados o no, pero todavía sin *clasificar* definitivamente, los más aspirando en la literatura y en el arte a llegar cuando puedan y casi todos con la bendita comezón de las rutas inciertas. […] lo que les mueve es la novedad que lleva en sí siempre un germen de poesía, van seducidos por el insólito espectáculo que las Misiones inauguran del *señorito* ciudadano en busca del pueblo rústico y olvidado en sus propios rincones a ofrecerle lo que tienen, poco o mucho, sin jactancia y sin frivolidad, a ser posible con el ingenuo

fervor de los *Pastores* y con la reverente dignidad de los *Magos*. Van por la aventura que seduce siempre a la juventud, aventuras de andar y ver, de correr mundo, de vencer dificultades, de sufrir privaciones, de abrazarse estrechamente con hombres y pueblos, de hablar a solas y al oído con la naturaleza. Llevan la ilusión o el presentimiento, que la experiencia luego justifica, de retornar con más riqueza en cuerpo y alma de la que han repartido. Van también por la libertad, que es igualmente necesaria y poética (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XVII).

Esta caracterización del mundo de los misioneros nos recuerda por otra parte al ambiente que Alejandro Casona reflejó en su obra teatral *Nuestra Natacha*, inspirada en Natalia Utray, que tomó parte en el Teatro y Coro del Pueblo y se casó con Lepoldo Fabra, miembro de la FUE y también participante en las misiones. Los anhelos de la juventud universitaria madrileña, que se plasman en esa obra en la iniciativa estudiantil de realizar representaciones teatrales en diversas instituciones y en el proyecto de reforma que *Natacha* llevaría a cabo en un antiguo reformatorio, latían tras la participación de muchos universitarios en la tarea misionera. Ese era el ambiente que se vivía en muchos círculos estudiantiles reformistas, cuyos miembros se implicaron en las misiones.

UNA NÓMINA AMPLIA Y PLURAL

En total, el número de participantes y colaboradores en las misiones pedagógicas se sitúa en torno a los 700, de acuerdo con la relación más reciente y completa que poseemos, que quizás no sea exhaustiva (Otero Urtaza, 2006: 521-524). Hay que hacer notar que no todos ellos fueron misioneros en sentido estricto, pero en cualquier caso la cifra resulta considerable. Los nombres más conocidos ya han ido apareciendo en estas páginas, pero junto a ellos habría que recordar a muchas otras personas que tomaron parte en el proyecto de uno u otro modo. Sin lugar a dudas, puede decirse que no se trató de una iniciativa puntual o meramente simbólica, sino que tuvo la pretensión de convertirse en un movimiento de largo alcance.

Todos los testimonios que nos han llegado hablan de la notable heterogeneidad que presentaba ese amplio grupo de misioneros y

colaboradores, pese a la proximidad intelectual y personal que mantuvieron los componentes del grupo promotor y dinamizador. Así, por ejemplo, Eugenio Otero pasa revista a la filiación política e ideológica de los jóvenes que participaron en las misiones pedagógicas, encontrando católicos, ya fuesen conservadores o ilustrados, comunistas, socialistas, afiliados al Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM), sindicalistas de FETE, miembros de la Federación Anarquista Ibérica (FAI), militantes de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU), estudiantes de FUE o afiliados a partidos republicanos. No faltaron entre ellos jóvenes singulares, de ideología reformista, cercanos al institucionismo, pensadores universales y numerosos educadores republicanos entusiastas, lo que le permite afirmar que "entre los misioneros podríamos hallar casi todas las Españas posibles" (Otero Urtaza, 2006: 90). Conviene subrayar que muchos de los misioneros fueron profesionales destacados del teatro, la música, la poesía o el cine y no simples aficionados, como atestiguan los nombres mencionados en capítulos anteriores. Se trataba de artistas que participaban de esa actitud colectiva de la intelectualidad española republicana de "ir hacia el pueblo" a la que hace referencia Manuel Aznar Soler (Aznar Soler, 2006: 465).

Una opinión similar acerca de esa diversidad de posiciones personales e ideológicas manifiesta Rafael Dieste, preguntado por su participación y la de su grupo en la denominada "Institución difusa":

> Cada misionero tenía, como es natural, su personal modo de pensar […] en conexión con la variedad de influjos circunstanciales o espirituales del momento. Existía, evidentemente, un espíritu de grupo, fundado en el diálogo y en todo un orden de afinidades espontáneas […] entre los influjos aludidos figuraba —no siempre de un modo patente para nosotros mismos— el de la Institución o, más exactamente, el de los institucionistas de más vivo y justificado ascendiente, tales como Giner, Cossío, Antonio Machado… No estábamos, en suma, inscritos en clase alguna de beatería respecto a la Institución o al Patronato —lo cual tampoco le habría complacido a este— sino aportando a la empresa misional —al mismo tiempo que nuestro entusiasmo— nuestra inventiva, iniciativas y espíritu crítico; disposición que, naturalmente, personas del espíritu de Cossío o don Luis [Álvarez] Santullano tenían que valorar positivamente. […] Con todo esto, lo que quiero decir es que no teníamos una actitud de subordinación ni pertenecíamos a esa llamada "Institución difusa". Pero al mismo tiempo que manteníamos una actitud crítica, sentíamos una verdadera simpatía por estas personas, que no podían ser mejores personas; eran de una dignidad extrema. Sin embargo, su visión de las cosas nos parecía a nosotros un poco convencional, simpática pero convencional, de acuerdo con nuestra experiencia […] (Otero Urtaza, 1982: 144-146).

En esa misma entrevista, Dieste afirma: "Observarás que uso la palabra

nosotros con una cierta familiaridad y, sin embargo, no me sería fácil establecer su contenido. A lo largo del tiempo se ha visto hasta qué punto éramos diferentes y, a la vez, afines". Hablando de lo que podía unir a este grupo relativamente heterogéneo de jóvenes misioneros, Eugenio Otero se refiere a un componente de aventura juvenil y una "amistad errante". Y Gonzalo Menéndez Pidal reafirma esa opinión: "No había una organización muy definida, y las personas que colaborábamos en Misiones Pedagógicas lo hacíamos más por una cuestión de amistad" (citado en Otero Urtaza, 2006: 410).

Los testimonios que hemos recibido nos confirman también que la participación en las misiones tuvo un impacto decisivo en la formación de aquellos jóvenes. Así, Dieste afirmaba: "Después de haber sido misionero, difícilmente se podría ser marrullero en política, ficticio o pedante en arte, descuidado en asuntos de ética profesional" (Otero Urtaza, 1982: 154). Por su parte, Nigel Dennis nos dice que dicha participación tuvo "una importancia decisiva para su formación personal" (Dennis, 2006: 343). Y Carmen Muñoz Manzano afirma que "las Misiones Pedagógicas constituyeron para él [su marido, Rafael Dieste] una experiencia extraordinaria de España y de sus gentes. Fue una labor realizada con gran amor y creatividad" (Aznar Soler, 2006: 477).

En cualquier caso, no cabe duda de que, aunque no formasen parte de un grupo homogéneo ni tuviesen idénticos motivos para sumarse a este proyecto, los misioneros compartían la esperanza que vivieron muchos españoles de que la República viniese a remediar los males históricos de España, a superar las injusticias, las desigualdades, la falta de cultura o el abandono del campo y a hacer posibles los anhelos de libertad que se manifestaban en muchos grupos sociales. En términos generales, su adscripción podría calificarse de reformista, rasgo ideológico y político que compartían muy mayoritariamente. A pesar de su heterogeneidad ideológica y política, el firme compromiso republicano de la mayor parte de ellos hizo que muchos fuesen objeto de represalias, a veces leves y otras de consecuencias mortales, cuando se produjo la sublevación militar de 1936 o con posterioridad a ella. Eugenio Otero cree adecuado atribuirles el calificativo de "marineros del entusiasmo", que sin duda se ajusta a quiénes

fueron y al ambiente en que se desenvolvieron.

CAPÍTULO 13
LA LABOR SOCIAL DE LAS MISIONES

Como se ha podido ver en los primeros capítulos, el campo español sufría importantes problemas cuando se produjo la proclamación de la República. El desigual e injusto reparto de la tierra era quizás el más llamativo y el que más reclamaciones suscitaba, pero junto a él podemos recordar la pobreza e incluso miseria en que vivían algunas regiones y comarcas, la falta de oportunidades en todos los ámbitos, el atraso y la explotación que aquejaba a muchas comunidades campesinas, la desatención que sufrían por parte de las autoridades políticas, las carencias que arrastraban en materia escolar o la creciente emigración que se producía hacia las ciudades. A pesar de la conciencia que tenían de tales problemas, reconocidos muchas veces por sus promotores, las misiones pedagógicas no se propusieron resolverlos directamente.

En efecto, los máximos responsables de las misiones habían puesto de manifiesto en diversas ocasiones cuál debía ser el foco de su tarea. Así, en la introducción que hace Cossío a la memoria de las misiones de 1932 y 1933 afirma que "la Misión ha tenido que sustraerse a impulsos propios y a solicitaciones de fuera para establecer campañas específicas de tipo concreto, tales como sanitarias y agrícolas, viendo claro que esto excedía de sus propios límites. Cierto que 'nada de lo humano le es ajeno', pero nada le corresponde tampoco específicamente. Y así, toda misión profesional, con órganos profesionales, deberá establecerse" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: XI-XIII). Y para subrayar esa intención, la propia memoria insistía en que

> se han acercado al Patronato representaciones de los intereses profesionales agrícolas, médicos, de la arquitectura, de las artes y otros, a todos los cuales hubo de manifestarse que las Misiones

Pedagógicas, aun siendo a modo de una escuela ambulante, no pueden tomar a su cargo aquellos tipos de labor práctica que corresponde a los organismos de la Administración pública establecidos para realizar estos y otros servicios concretos. De otra suerte las Misiones caerían en la pretensión de ser como el nuevo bálsamo milagroso en todos los males del cuerpo nacional (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934: 5-6).

Y sin embargo, en el año 1934 se realizaría en la región de Sanabria (Zamora) una misión calificada como pedagógico-social, con la intención de ensayar un tipo de actuación distinto al habitual. El propio hecho de plantearla y llevarla después a cabo ponía de manifiesto el debate que se estaba produciendo entre los propios misioneros y en el ámbito político acerca del papel que podían y debían desempeñar las misiones para solucionar los problemas del campo.

LA MISIÓN PEDAGÓGICO-SOCIAL DE SANABRIA

En junio de 1933 tuvo lugar una misión ordinaria en la comarca de Sanabria, dirigida por Pablo de Andrés Cobos, al que acompañaban Antonio Sánchez Barbudo, Enrique Climent, José Salgado Luengo y un inspector apellidado Jiménez, que, divididos en dos equipos, visitaron seis pueblos zamoranos: Vegas del Castillo, Hermisende, Castrelos, Ribadelago, San Martín de Castañeda y Porto. Un año más tarde, al finalizar el curso 1933-1934, el Teatro y Coro del Pueblo celebró varias actuaciones en los pueblos de aquella comarca, coincidiendo en algunos casos con los visitados en 1933. La experiencia de esta última visita fue grata y resultó provechosa en términos generales: los misioneros sentían que habían estado en pueblos alegres, que manifestaban una curiosidad sonriente, y tuvieron la seguridad de haber lanzado en buen surco su semilla. Pero al mismo tiempo, vivieron una experiencia mucho más sobrecogedora en su visita a San Martín de Castañeda, población de unos 300 habitantes de la que destacaban "su miseria enferma y desolada, amarga de largos años sin esperanza […] Niños harapientos, pobres mujeres arruinadas de bocio, hombres sin edad agobiados y vencidos, hórridas viviendas sin luz y sin chimenea, techadas de cuelmo y negras de humo" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935:

15). La experiencia fue tan dura que los misioneros decidieron proponer la realización de una nueva misión, pero de un tipo diferente, con objeto de responder a la realidad de penuria material y miseria espiritual que habían encontrado. Es así como se gestó la misión que, una vez aprobada por el Patronato a título de ensayo y calificada como pedagógico-social, se desarrollaría tan solo unos meses después.

Entre el 5 y el 15 de octubre de 1934 se realizó la misión pedagógico-social a Sanabria, bajo la dirección de Alejandro Rodríguez (Casona), quien estuvo acompañado por los estudiantes Carlos Rivera (Agricultura), Germán Somolinos (Medicina) y Luis Santabárbara (Arquitectura) y los mecánicos Antonio de la Paz y Miguel González, teniendo como base Puebla de Sanabria y visitando los pueblos de San Martín de Castañeda, Ribadelago, Galende y Vigo. Los misioneros nos han dejado un bonito y completo relato de la misión, cargado de sentimiento y emociones y acompañado, además, de unas valiosas fotografías a modo de testimonio que nos ha permitido reconstruir su historia con bastante fidelidad (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 13-49). Su lectura resulta muy aconsejable para adentrarse en la realidad de la experiencia misionera en aquellos enclaves campesinos tan abandonados y míseros.

Como nos dice la introducción de la memoria de las misiones realizadas en 1934, "el Patronato decidió acudir allí, no solo con el bien de la palabra, el libro y la fiesta recreadora, sino además con el beneficio de la alimentación necesaria a los niños, la orientación higiénica, el consejo práctico y la instalación adecuada de la Escuela primaria" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 9). Y en efecto, junto a la habitual labor cultural y artística de las misiones, la actuación que desarrollaron tuvo varias componentes singulares: arreglo de la escuela, dotación de comedor escolar, atención sanitaria y extensión de una cultura agrícola de base científica.

Los misioneros nos han narrado cómo arreglaron la oscura, sucia, vieja y desvencijada escuela de San Martín, contando con la colaboración del animoso maestro recién incorporado, Antonio Muñoz, y de su mujer, así como con la ayuda del cura párroco, el alcalde pedáneo y algunos vecinos: la vaciaron, separando los muebles y útiles aprovechables de los

desechables, la barrieron, limpiaron con zotal y encalaron, arreglaron y pintaron maderas, puertas y ventanas, la amueblaron con el mobiliario que se pudo recuperar y con el que llevaban nuevo los misioneros, la decoraron con reproducciones del Museo Circulante e instalaron el material escolar que trajeron como donación. Las fotos disponibles permiten apreciar la profunda transformación que experimentó el espacio escolar. Tras el arreglo de la escuela y la instalación del comedor, los misioneros realizaron cada mañana actividades diversas con los alumnos de la escuela, consistentes en trabajos de decoración escolar, realizaciones manuales, canciones, juegos y destrezas al aire libre.

Aunque en menor medida, los misioneros también ayudaron a arreglar su escuela al maestro de Ribadelago, J. Enríquez de la Rúa, y le entregaron parte del material escolar que habían llevado a San Martín, pues resultaba suficiente para compartirlo. A las escuelas de Galende y Vigo les hicieron entrega de una biblioteca circulante, aunque no tuvieron ocasión de hacer transformaciones mayores.

Además de renovar la escuela de San Martín, en la casa-habitación contigua instalaron una cocina (de la que se hizo cargo la mujer del maestro), dotándola con el abundante mobiliario y material que llevaron los misioneros, lo que permitió poner en marcha de inmediato un comedor escolar, bien amueblado y decorado, con unos menús cuidados, cuya tabla semanal detallaba las calorías por ración, el número de raciones y el coste total. Es interesante destacar que la puesta en marcha del comedor se hizo con una clara finalidad pedagógica: se habló largamente con los padres y madres sobre su significación educadora y social, se adoptó un sistema de aprovisionamiento basado en la colaboración de todos los vecinos, se comentó el tipo de alimentación más adecuado, se decidió que cada semana comería con los niños una madre de familia, que ayudaría en la cocina y limpieza, y se enseñó a los niños y niñas a comer adecuadamente, a respetar algunas normas básicas en la mesa y a colaborar en el funcionamiento cotidiano del comedor. En conjunto, puede apreciarse que el comedor fue concebido como un instrumento educativo, tanto para los alumnos como para sus familias.

Otra actividad de la misión pedagógico-social se desarrolló en el ámbito

sanitario y estuvo compuesta por tres tipos de actuaciones. La primera consistió en una serie de charlas de divulgación higiénica y sanitaria, dirigidas principalmente a las madres, sobre temas de puericultura: higiene de la alimentación y el vestido, consejos prácticos para el uso del biberón, higiene del embarazo, medidas profilácticas contra las enfermedades infantiles más frecuentes. La segunda se centró en el tratamiento de enfermedades agudas y la realización de algunas intervenciones quirúrgicas sencillas, completada con un reparto de medicinas, dejando a su partida en la escuela un botiquín y un conjunto de medicamentos, debidamente inventariados. La tercera tuvo que ver con el fomento de la higiene escolar, tanto la relativa al local de la escuela, la cocina y el comedor como a la higiene personal de los niños y niñas. Los misioneros subrayaban la escasa importancia que concedían los campesinos a la higiene y la profilaxis frente a la intervención médica, que gozaba de más predicamento e inspiraba un mayor respeto: la medicina parecía contar con la fe ciega de los pueblos, al contrario que la higiene, menos hermética.

Finalmente, la misión dedicó una parte de sus esfuerzos a la extensión de una cultura agrícola de base científica. Para ello habían analizado las características de la región, llegando a la conclusión de que era necesario establecer un sistema de rotación de tres tipos de cultivos: maíz (que se pensaba introducir como novedad), centeno y patata. Tras comenzar su trabajo en una parcela anexa a la escuela, ampliaron su experimento con la cesión de una parcela pequeña por parte de cada vecino. Aunque la misión fue demasiado breve como para comprobar el éxito de los cambios introducidos, sirvió al menos para permitir su lanzamiento.

En conjunto, los misioneros se mostraron satisfechos con el ensayo realizado: "A un pueblo enfermo, triste y pobre se han llevado gozos de cultura, medicamentos y material sanitario, prácticas de mejoramiento agrícola, ropero y comedor escolar". No obstante, el Patronato era consciente de que sus recursos eran insuficientes para generalizar este tipo de misión, por importante e incluso urgente que resultase. Tenía claro que se señalaba así el camino a seguir, pero entendía que este tipo de tarea le excedía: "Puesto el dedo en la llaga y abiertos los caminos de la solución, entendemos que nuestro deber está cumplido. […] Tenemos fe en que

nuestra voz, bien claramente desligada de intereses menores, será escuchada" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 41-42). Consideraban que las vías para afrontar los problemas económicos y sociales del campo estaban ya abiertas y era cuestión de que las autoridades republicanas las siguiesen, como era el caso de las subvenciones para la dotación y el funcionamiento de los comedores escolares, contempladas en el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública, a quien instaban a actuar.

LA POLÉMICA SOBRE LA UTILIDAD DE LAS MISIONES

Así pues, los misioneros demostraron ser conscientes de las necesidades de tipo económico, social, higiénico y material que tenían algunas localidades y comarcas campesinas, pero circunscribieron voluntariamente su labor al ámbito cultural, artístico y recreativo. Esa determinación, que se ha podido apreciar en afirmaciones como las recogidas un poco más arriba, con las que se cerraba la memoria de la misión pedagógico-social a Sanabria, les atrajo diversos ataques, tanto de sectores políticos de derechas como de izquierdas, que coincidían en considerar a las misiones un lujo prescindible, puesto que no iban a ser capaces de producir una transformación de la realidad de la España rural.

Los sectores políticos de derechas no querían evidentemente que se produjese ningún cambio profundo de la condición campesina, por lo que sus críticas, a veces virulentas, se basaban en la inutilidad que implicaba el hecho de emprender una actuación cultural en un medio profundamente inculto, denunciando el lujo que suponía realizar una tarea de desarrollo de espíritus cultos que los aldeanos no podían entender ni aprovechar y menospreciando de paso el sentido y el alcance de su tarea. Uno de los ataques más duros y frontales de este tipo se produjo en las Cortes, con ocasión de la discusión parlamentaria de los presupuestos que tuvo lugar en junio de 1934, cuando el diputado tradicionalista José María Lamamié de Clairac llegó a manifestarse con las siguientes palabras:

> ¿Comprendéis vosotros que a un entendimiento rústico sin formación de ninguna clase, […] es posible darles programas de Misiones pedagógicas en las que se les hable de los grandes hombres de nuestra Historia y de nuestra Poesía, del Cid, de Fray Luis de León, de los grandes valores del siglo XVI, y que estos hombres puedan sacar una conclusión beneficiosa a su espíritu de la compulsa, del contraste que tienen que realizar cuando se les habla al mismo tiempo, con referencia al siglo pasado, de Riego y de las esencias del régimen republicano? (citado en Otero Urtaza, ٧٠ :١٩٨٢).

Aunque es evidente que este tipo de ataques no se dirigían únicamente contra la actuación del Patronato de Misiones Pedagógicas, sino que su objetivo último eran las instituciones creadas por el régimen republicano en el bienio anterior, hay que destacar la dureza de algunas expresiones y el profundo menosprecio que se hacía de la tarea realizada. Como se citaba en un capítulo anterior, con ocasión del debate presupuestario de junio de 1935 se recalcó la idea de que la actuación de las misiones se limitaba a ser una distracción de señoritos, "que no van a transformar al pueblo español en ninguna de sus facetas más importantes" (citado en Otero Urtaza, 1982: 86). Por si fuera poco, el propio Lamamié de Clairac volvía a insistir otra vez en sus ataques del año anterior, señalando que el mayor número de bibliotecas se había repartido precisamente en Asturias, donde se produjo el movimiento revolucionario de octubre de 1934.

También desde sectores políticos de izquierda se atacó la interpretación que subyacía en el proyecto de las misiones de concebir el problema campesino en clave cultural y espiritual más que económica o social, aunque en este caso de manera generalmente más amable. Así, en la revista *Trabajadores de la enseñanza*, de FETE-UGT, Luis Huerta afirmaba en 1934 que las misiones eran "fiel retrato de un Carnaval de cultura en que la urbe tiende a la aldea unas cuantas serpentinas de gracia, de ingenio, de fe y de esperanza. Por ahora no otra cosa. Tal vez con el tiempo se modifique su atuendo y su fisonomía. De momento son así" (citado en Otero Urtaza, 1982: 71). Como puede apreciarse, se reconocía el idealismo de la tarea misionera, pero se subrayaba su carácter limitado y su ausencia de radicalidad.

Los responsables de las misiones eran conscientes del debate que se producía en torno a la utilidad de su actuación. Así, refiriéndose a la labor social llevada a cabo por medio de la misión pedagógico-social de Sanabria, afirmaban que

es probable que la nueva iniciativa […] calme por sus características utilitarias las inquietudes, más o menos sinceras, de aquella opinión que tienda a considerar las Misiones como un lujo superfluo. El Patronato, sin embargo, [mantiene] sus puntos de vista al defender como inexcusable obra de justicia social el lujo que hace partícipe a los abandonados de una mínima parte de la diversión, de la alegría, de las emociones y goces espirituales que las clases privilegiadas ahora disfrutan […] (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 12).

Y más adelante justificaban del modo siguiente el sentido de su acción:

Tenemos fe en nuestra misión […] se nos ha encargado una sembradura de emociones culturales y artísticas por pueblos y aldeas; allí donde la vida, aunque pobre, tiene un humano decoro material, donde hay trigos y pastos y agua limpia, donde varias generaciones supieron de escuela primaria, nuestra labor es espiritualmente útil y puede ser grato recuerdo si no llega a ejemplo fecundo. Pero hay lugares donde la actuación puramente espiritual es palabra vana, adorno montado en el aire (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935: 17).

Por lo tanto, a esas alturas de 1935 los misioneros no rechazaban la pertinencia de la labor social que podían realizar, aunque no la considerasen el núcleo central de su empeño ni contasen con los recursos necesarios para desarrollarla con mayor extensión e intensidad. Como afirmaría más adelante Antonio Sánchez Barbudo: “Nosotros hacíamos lo que podíamos, pero éramos bien conscientes de la necesidad de hacer mucho más, y antes que nada en el terreno económico” (citado en Otero, 1982: 95).

En todo caso, debemos recordar que el modelo de escuela recreativa que pusieron en práctica las misiones pedagógicas tenía como uno de sus puntales su carácter recreativo, asistemático, libre y espontáneo, lo que implicaba una cierta dosis de gratuidad. No quiere decir que los responsables de las misiones considerasen superflua o aun inútil su labor, pues insistieron una y otra vez en que la consideraban una tarea de justicia social, pero desde luego sus criterios de utilidad no concordaban con los que la derecha más arriscada o la izquierda más revolucionaria mantenían, al menos retóricamente. Es así como hay que entender las palabras con que Ramón Gaya recordaba en una conferencia pronunciada en 1991 su labor al frente del Museo Circulante: “La gente siempre nos preguntaba: ‘¿Pero eso sirve para algo?’. Yo no quise nunca contestar a esa pregunta porque inutilizaba toda la idea de Cossío. Cossío no quería que sirviese para nada concreto, solo quería que existiera, quería regalar eso de una manera desinteresada” (Gaya, 2006: 375). En esas palabras se encuentra el sentido profundo que Cossío y los responsables del Patronato dieron a la labor

misionera.

CAPÍTULO 14

BALANCE DE UN PROYECTO REFORMADOR

Como hemos visto en los capítulos anteriores, los misioneros recorrieron entre diciembre de 1931 y julio de 1936 una buena parte de la geografía española, llevando sus producciones culturales y artísticas a muchas localidades campesinas. Tras haber expuesto los fundamentos de este peculiar modelo de escuela recreativa y el modo en que se concretó, parece llegado el momento de hacer balance de la experiencia. Y para abordar dicha tarea no se puede olvidar que en la labor realizada por las misiones pedagógicas cabe distinguir una triple dimensión. En primer lugar, se puede apreciar una vertiente pedagógica, puesto que diseñaron un modelo específico de actuación educativa, desarrollaron unos métodos pedagógicos propios y se marcaron unos objetivos a conseguir en materia de educación. En segundo lugar, fue en el ámbito de la cultura y de la comunicación cultural donde llevaron a cabo la mayor parte de su actuación. Y en tercer lugar, manifestaron una orientación política, ya que constituyeron uno de los instrumentos de que se dotó el nuevo régimen republicano para promover su agenda de reformas. En consecuencia, el balance que se haga del proyecto no puede dejar de lado esa triple perspectiva, aunque las tres dimensiones mencionadas estén estrechamente imbricadas y deban analizarse de forma conjunta.

UNA EMPRESA DE ENVERGADURA

Para valorar los resultados obtenidos, conviene comenzar echando un

vistazo a la tarea que desarrollaron. Ante todo, hay que hacer referencia a las misiones propiamente dichas, que ya sabemos que fueron de dos tipos: las centralizadas, esto es, promovidas y auspiciadas directamente por el Patronato de Misiones Pedagógicas, y las delegadas, llevadas a cabo en este caso por las delegaciones provinciales y locales que se constituyeron en diversos lugares. De acuerdo con los datos globales más recientes que poseemos (Otero Urtaza, 2006: 507-517), fueron 125 las misiones centralizadas realizadas y 63 las delegadas, cuyos destinos y duración conocemos con notable aproximación. Hay que tener en cuenta que cada una de ellas visitó a su vez varias localidades, con un promedio de unas seis las del primer grupo y de unas tres las del segundo, aunque es verdad que la cifra concreta varió considerablemente de una misión a otra. En cualquier caso, el número de localidades visitadas no debió de bajar de unas 900 en total, no siendo descabellado pensar que pudiese ascender hasta el millar.

Junto a estas misiones ordinarias, el Teatro y Coro del Pueblo realizó un total de 147 salidas, casi la mitad de ellas a una sola localidad y la otra mitad a dos, siendo excepcionales las que visitaron tres en el mismo viaje. A partir de esos datos, podemos calcular que unas 220 localidades acogieron sus representaciones. Por su parte, el Museo Circulante llevó sus exposiciones a un total de 176 localidades. Además, el servicio de música actuó en otras 73 localidades, aunque no se han podido reconstruir las salidas correspondientes a los años 1935 y 1936. Y lo mismo sucede con los cursos para maestros, de los que solo nos constan los 12 celebrados entre 1932 y 1934 que se recogen en las memorias del Patronato.

En total, pues, serían más de 1.300 las localidades que recibieron la visita de las misiones, en cualquiera de sus modalidades, sin olvidar que hay algunos datos que desconocemos. A ello habría que sumar las 5.522 poblaciones que recibieron otras tantas bibliotecas de las misiones pedagógicas, lo que supondría que la cifra total de localidades que se beneficiaron de las actuaciones misioneras ascendiese a una cifra cercana a 7.000 Y por otra parte, ya se hizo referencia en un capítulo anterior a que fueron alrededor de 700 los misioneros que participaron en todas estas actividades.

Para llevar a cabo este conjunto de tareas, el Patronato realizó unos

gastos totales de 1.775.537 pesetas entre 1931 y 1933, más otras 571.894 en 1934, sin que conozcamos el estado detallado de gastos de 1935 y 1936. Eso quiere decir que en los primeros tres años y medio de actuación se gastó en las tareas misioneras un total de 2.347.431 pesetas. A ello habría que añadir algunas cantidades adicionales pagadas directamente desde las delegaciones o por algunos colaboradores, pero en conjunto no debió de elevarse mucho más el gasto realizado en esos cuatro años.

Como puede apreciarse, son unas cifras considerables, aunque no se puedan llegar a calificar de espectaculares. En muchos casos se trató de actuaciones misioneras puntuales, pero en otros tuvieron un carácter más continuado, como hemos visto. Aunque no se puede valorar la tarea de las misiones exclusivamente por estas cifras que nos han llegado (de bibliotecas, reproducciones de cuadros, localidades visitadas, misioneros, presupuestos o actuaciones) no cabe duda de que fueron elevadas, sobre todo teniendo en cuenta el corto tiempo en que se desarrolló la experiencia y las limitaciones materiales y presupuestarias en que se tuvieron que desenvolver, especialmente en el último bienio republicano. Por todo ello se puede considerar que fue una empresa de considerable envergadura, incluso aunque solo pudiese llevar a cabo una parte de las tareas inicialmente previstas.

UNA INICIATIVA ORIGINAL DE EDUCACIÓN POPULAR

Desde una perspectiva pedagógica, resulta fuera de duda que la contribución realizada por las misiones pedagógicas fue muy notable. Es cierto, no obstante, que su labor no se llevó a cabo primordialmente en el ámbito escolar, aunque no se deban menospreciar las actuaciones que desarrollaron en este campo, siguiendo tres líneas de desigual intensidad que conviene recordar. En primer lugar, tuvo gran importancia la dotación que hicieron de bibliotecas para las escuelas rurales, que sirvió de complemento a la tarea de alfabetización que se desarrollaba en el medio campesino. En segundo lugar, tuvieron un carácter simbólico, aunque poco

alcance real, los cursos para maestros realizados en cooperación con los centros de colaboración pedagógica. En tercer lugar, no se debe olvidar la puntual pero asimismo simbólica tarea de reforma y dotación de locales para escuelas y comedores escolares que se llevó a cabo en la misión de Sanabria, que marcó una línea de actuación que debía ser seguida por las autoridades ministeriales, aunque también tuviese poco efecto práctico. Y todo ello sin olvidar la incidencia que tuvo la amplia participación en la tarea misionera de diverso personal vinculado a la educación, que sirvió como elemento de dinamización en el medio escolar, aunque su carácter fuese asimismo difuso.

En realidad, la actuación de las misiones pedagógicas se insertó más bien en ese amplio campo que conocemos con el nombre de *educación popular*, que tanta presencia adquirió en España y en otros países europeos a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Bajo esa denominación genérica caerían muy diversas iniciativas orientadas todas ellas a "la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, *subalternos* e *instrumentales* de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana)", entre los que predominaban los jóvenes no escolarizados y los adultos no alfabetizados o en busca de un complemento de formación (Guereña y Tiana, 1994: 142). Se trataba de iniciativas y procesos formativos que se llevaban a cabo de forma paralela o fuera de los circuitos y procesos escolares. En consecuencia, estamos hablando de un tipo de educación generalmente ajena al ámbito escolar, de carácter no reglado y dirigida a sectores sociales excluidos. Una característica sobresaliente del campo así definido sería su diversidad, tanto en lo que se refiere a los niveles educativos atendidos como a los públicos y los actores de tales iniciativas y a las estrategias seguidas.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX se pusieron en marcha en toda España muchas iniciativas de educación popular, tales como las clases vespertinas para personas adultas en las escuelas primarias y a cargo de sus maestros y maestras, las escuelas dominicales organizadas en locales de sociedades y asociaciones de naturaleza diversa, los cursos de carácter variado ofrecidos por ateneos, liceos o casinos de provincias, la extensión universitaria y las universidades

populares, las actividades de formación y recreo organizadas por los círculos católicos de obreros y por muchas sociedades obreras, los orfeones y los grupos artísticos y teatrales, las bibliotecas populares, las lecturas públicas de prensa o literatura, las clases de adultos y las escuelas racionalistas creadas en los medios anarquistas y socialistas, por no citar sino algunas de las más destacadas. La historia de estas iniciativas, que va siendo bien conocida, muestra su gran diversidad y la vitalidad que tuvieron, así como el importante papel que desempeñaron tanto en el ámbito educativo y cultural como en el social y político.

A la vista de sus rasgos distintivos, no cabe duda de que las misiones pedagógicas se insertaron por derecho propio en este amplio movimiento. Su carácter asistemático y antipedagógico (o quizás sea mejor decir extraescolar), del que habló Cossío, su actuación en el ámbito cultural y artístico, su voluntad de promover una educación difusa, la tarea que desarrollaron de fomento de la lectura, el servicio que prestaron a las localidades campesinas aisladas y con mayores carencias son características que compartieron con muchas otras iniciativas de educación popular que se emprendieron en la España del primer tercio del siglo XX. Incluso cabe señalar el interés que los promotores de las misiones y el entorno institucionista en general mostraron siempre por la educación popular como instrumento privilegiado para la reforma social, que quedó patente en la publicación de un buen número de artículos sobre ese tema en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

Pero también conviene destacar que se trató, sí, de una iniciativa de educación popular, pero con una buen dosis de originalidad. Las misiones han llegado incluso a considerarse, entre las empresas públicas desarrolladas durante esos años, "la más original, la más arriesgada, la más colectiva, la más profundamente imbuida de un modo diferente de entender la cultura" (Otero Urtaza, 2006: 15). Y es que, en efecto, destacan en el panorama antes esbozado por algunos rasgos específicos: su voluntad de actuar en el medio rural frente a las habituales actuaciones destinadas a los obreros urbanos, la utilización masiva que hicieron del arte, la música y el teatro como instrumentos genuinamente educadores, su preferencia por las conferencias públicas y abiertas frente a los cursos organizados para un

número limitado de asistentes, su actuación puntual y limitada en el tiempo frente a la práctica de actuaciones más estables y duraderas. Todo ello permite hablar de una iniciativa realmente original de educación popular, que ocupa un lugar propio y claramente distintivo en el seno de un movimiento que adquirió notable extensión en esos años.

UN MOVIMIENTO CULTURAL DE ACERCAMIENTO AL PUEBLO

Desde un punto de vista cultural, hay dos aspectos que destacan a la hora de valorar la actuación llevada a cabo por las misiones pedagógicas. Por una parte, se insertaron en un proyecto que estaba al servicio de la construcción de una racionalidad ilustrada, frente a otras propuestas de carácter más populista que se dieron en su tiempo. Por otra parte, formaron parte de un movimiento más amplio de acercamiento o *marcha al pueblo* en el que participaron diversos sectores intelectuales, culturales y artísticos de esos años.

Ante todo, conviene mencionar que hoy en día existe una amplia coincidencia en considerar que las ideas que estaban en la base del proyecto de las misiones pedagógicas tenían un carácter profundamente ilustrado, como correspondía por otra parte a la adscripción institucionista de sus principales promotores. Como lo manifiesta abiertamente Valeriano Bozal, los misioneros consideraban preciso llevar la cultura al campo, a la aldea, pues solo así sería posible humanizar a los campesinos, hacer posible que se desarrollasen plenamente. La visión idílica tradicional de la vida en el campo que se había difundido ampliamente entre ciertas elites españolas ya no resultaba sostenible; había llegado el momento de realizar una labor de educación y de comunicación de la cultura. Y por otra parte, si bien es cierto que algunas de las ideas en que se fundamentaban las misiones pueden considerarse secuelas de la Ilustración, otras enlazaban con el debate intelectual que tenía lugar en el siglo XIX, como es el caso de la concepción del pueblo como sujeto de la historia, el papel que

desempeñaban la cultura y el arte populares o la crítica de la especialización (Bozal, 2006).

Así, por ejemplo, el propio Valeriano Bozal menciona la coincidencia que se produjo entre la concepción lúdica del arte que mantuvo el proyecto de las misiones, en buena medida inspirada por Cossío, y la actitud que desarrollaría un sector de los artistas que trabajaron en los años treinta, que se proponían llevar el arte a la vida y humanizar uno y otra con su mutua interrelación. Su conclusión es taxativa: "Creo que las Misiones Pedagógicas, con su interés por el juego, su preocupación por el cine y el teatro de guiñol, por los romances populares, etc., […] constituyen uno de los principales referentes del arte y la cultura de la Segunda República" (Bozal, 2006: 125). Sin duda, este propósito de humanización de la población campesina constituyó uno de los ejes de la cultura republicana, que enlazaba plenamente con los propósitos del proyecto misionero.

La existencia de un movimiento de *marcha al pueblo* en esos años es puesta de relieve por otros historiadores, como Manuel Tuñón de Lara, quien se refiere a varios escritores de las décadas de los años veinte y treinta (como Federico García Lorca, Rafael Alberti, Miguel Hernández o Antonio Machado) que "integraron su obra en vasta corriente popular", coincidiendo en que "buscaron el hombre a secas en el hombre del pueblo", lo que en su opinión no se trataba "de un arcaísmo, sino de un esfuerzo de *contemporaneidad* en una línea de avanzada" (Tuñón de Lara, 1982a: 365). A todos ellos les uniría una misma inmersión en lo popular, buscando sus valores específicos. Y un misionero tan destacado como Rafael Dieste incluía entre los rasgos que caracterizarían a la que llamaba "Generación de las Misiones Pedagógicas" un elemento tan relevante como la fe en los fundamentos culturales del pueblo, al que intentaban acercarse con afán de comunicación y mutuo aprendizaje (Axeitos, 2006: 495-496).

Es necesario insistir en que predominó entre los misioneros la conciencia de que su labor consistía en lograr un acercamiento entre la cultura urbana y la campesina. En efecto, no puede entenderse que las misiones supusieran un intento de "colonización" cultural del campo por parte de la ciudad. Para Cossío y la mayoría de los misioneros no debía ser ese el planteamiento, pese a que pudiesen producirse eventualmente algunas

manifestaciones dudosas que pudiesen alentar ese equívoco. Se trataba en última instancia de conseguir que ambas culturas se entendiesen, confluyesen y se alimentasen mutuamente. No debía ser la suya una tarea de “evangelización” cultural, sino de acercamiento y comunicación. Y Eugenio Otero considera que, aunque se tratase de un proceso paulatino, dicho objetivo se fue logrando: “Poco a poco, los misioneros tomaron conciencia de que había una España oculta en ese mundo rural que tenía mucho que decir ante unos cambios que sucedían con rapidez. Habían ido a llevar las luces de la civilización y los adelantos de las ciudades a los campesinos, pero fueron seducidos por unos valores que podían aportar energía e ideas para los cambios, y que les reconfortaban en su propia experiencia vital” (Otero Urtaza, 2006: 100). Dicho con otras palabras, descubrieron que tenían mucho que aprender de aquel medio campesino, lo que permite a José García Velasco hablar de unas misiones “de ida y vuelta”, con objeto de hacer patentes al medio ciudadano los valores del medio rural y fomentar así el diálogo entre ambos. En consecuencia, se puede legítimamente considerar que una importante contribución de las misiones consistió en el reconocimiento que se hizo de los campesinos como ciudadanos con plenitud de derechos, así como del valor que tenían sus conocimientos y costumbres para la construcción del nuevo régimen republicano (García Velasco, 2006: 133-135).

UN IMPULSO DE NATURALEZA REFORMISTA

Desde un punto de vista político, hay que tener en cuenta que las misiones se insertaron en una corriente reformista, que venía manifestándose en España desde finales del siglo XIX y que rechazaba tanto la simple defensa social como la vía revolucionaria. De ella participaban muchas elites intelectuales liberales y progresistas, sectores importantes de las clases medias, la mayoría de las organizaciones políticas republicanas y numerosas instituciones y asociaciones sin vinculación política concreta. El reformismo social y político había dado lugar a avances tan destacados

como la creación de la Comisión y el Instituto de Reformas Sociales, la promulgación de la legislación social a partir de 1900 o la defensa de la escuela y de la educación popular como medios de formación de ciudadanos responsables. Las misiones pedagógicas, tanto por su filiación institucionista como por el pensamiento político de muchos de sus promotores, participaron de dicho planteamiento reformista.

Esa inspiración reformista del proyecto de misiones, que reconocía los problemas sociales existentes pero eludía la vía revolucionaria para resolverlos, ha sido objeto de importantes discusiones y valoraciones políticas contrapuestas que merece la pena recordar. Entre las voces críticas destaca especialmente la de Tuñón de Lara, quien hace ya bastantes años hacía una valoración ambivalente de la labor misionera. Por una parte, consideraba que las misiones respondían a un utopismo educacional muy arraigado en las tradiciones culturales españolas y afirmaba que la tarea que realizaban, "sin transformar las estructuras agrarias de un país, era como plantar los árboles por la copa". Por otra parte, con una actitud más condescendiente, las consideraba una "obra generosa", cuyos esfuerzos "no cabe, empero, minusvalorar" (Tuñón de Lara, 1982a: 398-399).

En otro texto suyo de la misma época, se mostraba algo más comprensivo en relación con la ILE (y de paso con las misiones) al indicar que

> se impone una revisión en el sentido de no identificar el institucionismo con cualquier suerte de elitismo. Al final del primer tercio de nuestro siglo, son muchos los institucionistas que tomaron conciencia del nuevo periodo histórico que les tocaba vivir y desempeñaron con respecto a la problemática conflictual del siglo XX la misma función que Giner y Azcárate ejercieron en el periodo 1870-1900 junto a las clases que pedían el relevo del poder. Con sus limitaciones, sí; sus contradicciones internas, desde luego, y su buena carga de utopismo; pero con ese pueblo al que soñaron con educar, tal vez con ingenuidad, pero nunca para dominarlo, sino para ponerlo en condiciones de regir sus propios destinos (Tuñón de Lara, 1982b: 91).

Esa visión crítica acerca de las misiones ha sido retomada posteriormente por otros autores, como es el caso de Xosé Luis Axeitos, para quien "los institucionistas […] como hombres de cátedra y biblioteca no estaban conectados con las realidades del país". En consecuencia, observaron los problemas de España con una perspectiva idealista, que estaría en el origen de sus contradicciones (Axeitos, 2006: 481).

Frente a tales opiniones críticas, Eugenio Otero insiste repetidamente en sus investigaciones sobre las misiones pedagógicas en que no existió en ellas tal utopismo educacional, ni tampoco romanticismo o paternalismo alguno entre sus promotores. También tiene interés la defensa que hacía de la tarea misionera John Crispin, para quien "algo de idealismo utópico tenía ciertamente la fe del misionero en el supremo valor de la cultura como puente entre las clases y base segura de solidaridad entre los hombres. Pero calificar su esfuerzo de escapismo esteticista y negarle todo valor social es dar muestra de evidente mala fe" (citado en Otero Urtaza, 1982: 95). Y por su parte, el conocido misionero Antonio Sánchez Barbudo afirmaba que "ninguno de los misioneros […] confundíamos nunca 'la utopía cultural' con 'la justicia social'. Veíamos la pobreza, el atraso, las injusticias, y todo ello nos afectaba mucho, aunque podíamos hacer poco o nada para remediarlo. Estábamos convencidos de la necesidad de radicales reformas. […] Nosotros hacíamos lo que podíamos, pero éramos bien conscientes de la necesidad de hacer mucho más, y antes que nada en el terreno económico" (citado en Otero, 1982: 95).

En efecto, para muchos misioneros como Sánchez Barbudo o Rafael Dieste, las misiones no sustituían a las necesarias reformas sociales, ni tampoco las contradecían, simplemente se desarrollaban en paralelo con ellas. En un trabajo de gran interés sobre este asunto, Valeriano Bozal considera que este es uno de los puntos centrales del debate que a propósito de las misiones y de la cultura popular puede llevarse a cabo. Frente a la posición mantenida por Tuñón, que entiende de un modo peyorativo este utopismo, en tanto que puede resultar ingenuo o escapista, Bozal califica asimismo de utópicas, románticas o voluntaristas las ideas de Cossío, pero a diferencia de Tuñón considera que de ello no debe derivarse su condena, ya que dicho carácter utópico se refiere a la distancia que existe en un momento histórico concreto entre los fines, por una parte, y la situación y posibilidad de realizarlos, por otra, sin que en modo alguno implique que no deban considerarse pertinentes. En su opinión, esa concepción limita el alcance de su actividad, pero no la convierte en irrelevante (Bozal, 2006: 121-122).

Así, Bozal, valorando el grado de romanticismo presente en los

planteamientos de las misiones, afirma que “la historia concreta se encargó de arruinar esas pretensiones románticas que hoy nos parecen propias de una época y un debate superados por los acontecimientos, pero ese fue uno de los temas que estuvieron en el centro de la cultura europea y de los proyectos revolucionarios en los primeros cuarenta años del siglo XX” (Bozal, 2006: 129). Es esta una valoración que hace justicia a los propósitos que inspiraron las misiones pedagógicas, aunque hoy puedan resultar difíciles de comprender para algunas personas.

Cabe afirmar finalmente, y Xosé Luis Axeitos así lo hace, que el utopismo inicial de muchos misioneros fue atemperándose con el paso del tiempo (Axeitos, 2006). Su convicción férrea en la necesidad de la extensión cultural, que guio en términos generales su actuación, fue dando paso a una visión que también introducía la necesidad de otro tipo de actuación, de carácter más social, aunque las circunstancias en que vivió la República no permitiesen la evolución del proyecto. Pero de ahí no cabe desautorizarlo políticamente, pues su reformismo estuvo en sintonía con muchas de las actuaciones que emprendieron las autoridades republicanas.

CAPÍTULO 15

EL ECO DE LAS MISIONES

Igual que los misioneros llegaron a las aldeas españolas tras la proclamación de la República, se fueron unos años más tarde, aunque en este caso no por decisión propia. La sublevación militar del 18 de julio de 1936 y la guerra civil que provocó supusieron de hecho el final de la labor que venían desarrollando las misiones pedagógicas. La actividad que realizaban se cortó abruptamente y los misioneros vivieron las mismas experiencias que muchas otras personas de su época, incluidas las más extremas, como represalias políticas, exilios o ejecuciones. Pero la tarea que habían realizado, aunque reprimida y silenciada, no se desvaneció, sino que se trasladó a otros lugares, inspiró nuevas iniciativas y, en todo caso y siempre, permaneció en la memoria de quienes la vivieron. Por eso aún hoy podemos escuchar y recuperar su eco.

EL FINAL DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

El 18 de julio de 1936 se estaban llevando a cabo misiones en varias localidades españolas. Al quedar partida España en dos mitades, algunos de los misioneros tuvieron problemas para regresar a sus domicilios. Así, por ejemplo, Enrique Azcoaga estuvo a punto de ser fusilado en Vinuesa (Soria) y Cristóbal Simancas, que estaba en Burgos camino de Sanabria, se tuvo que incorporar al ejército sublevado para poder sobrevivir. Y los dos maestros que acababan de finalizar una misión acompañando a Rafael Dieste y Carmen Muñoz Manzano en el Pirineo aragonés fueron fusilados.

Como poéticamente ha expresado Eugenio Otero, para los marineros del entusiasmo llegaba la tempestad (Otero Urtaza, 2006: 97).

La constitución del Gobierno de Largo Caballero el 5 de septiembre de ese mismo año supuso la consideración de la cultura como un arma de guerra contra el fascismo, lo que conllevó la revisión de los organismos existentes en ese campo y la constitución del Comité Nacional Provisional de Cultura Popular. En el mes de octubre se nombraba un nuevo Patronato de Misiones Pedagógicas, presidido por el comunista José Renau, que había manifestado con anterioridad reticencias y algunas críticas a la tarea de las misiones y de la ILE. Le acompañaban Manuel Sánchez Arcas como vicepresidente y Miguel Perla como secretario. Entre sus 25 componentes (todos ellos varones) figuraban algunas personas vinculadas con anterioridad a las misiones, como José Ballester Gozalvo, Alejandro Rodríguez (Casona) o Arturo Serrano Plaja, que actuaba como vicesecretario, junto con otras que se incorporaban a la tarea misionera, como Rafael Alberti, César M. Arconada, José Bardasano, Emiliano Barral, Alberto Sánchez, Rodolfo Halffter o Ramón J. Sender. En el seno del Patronato se creaba una Sección de Propaganda Cultural, anunciando así los nuevos tiempos que venían.

A comienzos de 1937 se creaban las Milicias de la Cultura, para las que uno de los nuevos miembros del Patronato, Eusebio Cimorra, elaboró una conocida *Cartilla escolar antifascista*. La actuación de los milicianos de la cultura tuvo resonancias importantes de las misiones campesinas, celebrándose incluso algunas actuaciones con esa misma denominación, así como representaciones por parte de la Guerrilla del Teatro inspiradas en los antecedentes del Teatro y Coro del Pueblo. Y los fondos fotográficos de las misiones, bien es verdad que manipulados, sirvieron para preparar el pabellón español que se levantó en la Exposición Internacional de Artes y Técnicas de París de 1937, preparado precisamente por Renau (Otero Urtaza, 2006: 102-103).

Era lógico que en las circunstancias de la guerra no pudiese continuar desarrollándose la tarea reformista de las misiones tal y como había sido concebida en 1931. Pero su inserción en el aparato de propaganda cultural del Gobierno republicano significó de hecho su final en 1937. Para entonces

muchos de sus responsables y de los propios misioneros habían tenido que dejar la tarea que venían realizando, se habían incorporado al frente o habían asumido responsabilidades políticas, algunos habían partido al exilio y no faltaban los que habían muerto en aquellos acontecimientos.

Mientras tanto, en el bando sublevado, la Junta de Defensa Nacional dictó una orden el 4 de septiembre de 1936 (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* del 10 de septiembre) disponiendo la depuración de las bibliotecas escolares, en la que se calificaba muy duramente la tarea realizada es ese sentido por el Ministerio de Instrucción Pública y muy especialmente por la Dirección General de Primera Enseñanza. La orden criticaba severamente la labor "de falso amor a la cultura" que representaba la publicación de obras "de carácter marxista o comunista" y su distribución en forma de bibliotecas ambulantes, a la que consideraba "una labor funesta para la educación de la niñez". La implicación que habían tenido las misiones en la distribución de bibliotecas anticipaba la feroz represión que se abatiría sobre este tipo de iniciativas al finalizar la guerra. Comenzaban tiempos duros para muchos misioneros.

UNAS TRAYECTORIAS VITALES TRUNCADAS

Como se mencionaba en un capítulo anterior, hablando de los profesionales de la enseñanza que se implicaron en el proyecto misionero, los tiempos que tuvieron que vivir muchos de ellos tras el inicio de la guerra fueron efectivamente duros. Y lo mismo les sucedió a los que provenían de otros campos profesionales o estaban apenas comenzando su vida académica. Además de los fusilados tras la sublevación y los muertos en combate, otros muchos tuvieron que pasar por procesos de depuración y no fueron pocos los que sufrieron el exilio, interior o exterior. En conjunto, muchos de ellos vivieron grandes penalidades.

No obstante, al hablar de los misioneros en general conviene recordar que bajo esa denominación única se englobaba un conjunto heterogéneo de personas. La responsabilidad concreta que cada uno de ellos tuvo en el

proyecto de misiones fue distinta, pues entre los miembros del Patronato y los simples misioneros ocasionales hubo grados de implicación muy diferentes. Por otra parte, algunos de ellos tenían una adscripción política e incluso una militancia expresa y comprometida con distintos partidos y organizaciones políticas y sindicales, mientras que otros tenían una menor significación. Además, vivían en diferentes regiones, que se vieron afectadas de manera desigual por la sublevación. Todo ello obliga a hablar con cuidado de los misioneros en cuanto colectivo y de la incidencia que tuvo la guerra en sus vidas, pues la heterogeneidad de condiciones y situaciones es patente.

Por ese motivo, no debe extrañar que la posición que adoptasen ante la contienda fuese distinta e incluso que algunos tomaran partido por los sublevados, y no simplemente por razones de supervivencia, sino con plena convicción, como fue el caso de Antonio Juan Onieva que se señaló con anterioridad. No obstante, es forzoso reconocer que esas opciones extremas fueron la excepción, pues el espíritu ilustrado y reformista que inspiraba la tarea misionera no resultaba fácilmente compatible con los planteamientos autoritarios y nacionalcatólicos que sostenían la inicial Junta de Defensa Nacional y el posterior Gobierno franquista. Los ataques que desde estas instancias se lanzaron inmediatamente contra la ILE y toda su tarea educativa, como fue el caso de la publicación en 1940 del libro titulado *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, demuestra que se trataba de planteamientos incompatibles.

En consecuencia, quienes más sufrieron los rigores de la guerra y la represión que desató fueron los responsables de las misiones y los misioneros más destacados, puesto que eran quienes habían tenido un compromiso más decidido con un proyecto republicano considerado emblemático. No pocos de ellos tuvieron que partir al exilio. Hoy conocemos con gran detalle las trayectorias vitales que siguieron fuera de España personalidades tan relevantes como Herminio Almendros, Alejandro Casona, Luis Álvarez Santullano, Rodolfo Llopis, Modesto Bargalló, María Zambrano, José Ballester Gozalvo, Juan Miguel Román Mas, José de Tapia Bujalance o Rafael Dieste y Carmen Muñoz. Sus destinos mayoritarios fueron Francia y México, sin olvidar que fueron muchos los que se

asentaron en otros países latinoamericanos y europeos. Entre ellos hubo quienes desarrollaron brillantes carreras profesionales en sus países de acogida, como el maestro José de Tapia, que continuó divulgando los métodos de Freinet por México, como había hecho en España, si bien otros tuvieron que dedicarse a las ocupaciones más diversas para sobrevivir. Algunos de los que tuvieron que marcharse, como Alejandro Casona o Rafael Dieste, regresaron más tarde del exilio, incluso antes de 1975, pero muchos de ellos murieron lejos de España sin haber vuelto a pisarla. En toda esa generación hubo muchas "rutas truncadas", por tomar prestada una expresión de José Ignacio Cruz Orozco (Cruz Orozco, 2006).

EL ECO DE LAS MISIONES EN AMÉRICA

Algunos de estos exiliados reprodujeron en otros lugares la experiencia vivida en España o al menos se inspiraron en ella para promover iniciativas de un cariz semejante. Es el caso, por ejemplo, de las misiones pedagógicas llevadas a cabo en los años cuarenta en Uruguay por los alumnos de la Escuela Normal de Montevideo, aprovechando el impulso que para ellos representó una conferencia pronunciada en sus locales por María Luisa Navarro, vocal del primer Patronato de Misiones Pedagógicas, esposa de Lorenzo Luzuriaga y exiliada en Argentina. La historia de este proyecto y la de otros similares desarrollados en varios países latinoamericanos ha sido bien estudiada por María García Alonso, que también ha recuperado la historia de algunos antecedentes de interés (García Alonso, 2006; García Alonso y Scagliolo, 2012).

En efecto, antes de que los exiliados españoles llevasen a otros países sus experiencias, se habían puesto en marcha algunas iniciativas de tipo parecido en diversos lugares. Un antecedente pionero se desarrolló en Rusia tras la revolución soviética. Se trató del cinetrén, que combinaba la tarea de extensión cultural, parecida a la que se llevaría a cabo en España, con las de propaganda y apoyo a la reforma social y productiva, utilizando para ello la denominada "comparación activa", un medio tan despiadado como eficaz

encaminado a detectar y poner en la picota pública a los "perturbadores nocivos", trabajadores irresponsables, alcohólicos y absentistas (García Alonso, 2006: 195-200).

Otro antecedente de gran interés, desarrollado solo unos años después del soviético, fueron las misiones culturales mexicanas, iniciadas por el ministro José Vasconcelos en 1923, en el contexto del plan masivo de alfabetización que se puso en marcha tras la victoria de la revolución mexicana. Lo que empezaron siendo una especie de escuelas normales itinerantes dedicadas a la formación del magisterio rural fueron dejando paso paulatinamente a una actuación orientada a la extensión cultural y a la mejora de las condiciones de vida de los campesinos mexicanos, sobre todo tras la creación en 1926 de la Dirección de Misiones Culturales. Desde 1923 hasta 1938, periodo que es considerado su edad de oro o heroica, las misiones se multiplicaron y trabajaron en las regiones indígenas y campesinas del país. En 1942 se recrearían nuevamente, aunque ya con características diferentes (Sariego Rodríguez, 2012).

Como se señalaba más arriba, las uruguayas fueron uno de los ejemplos más completos de iniciativas misioneras desarrolladas con posterioridad a las españolas y de los que mejor conocemos. Aunque tuvieron una vertiente pedagógica muy marcada, no dejaron de lado la atención a las necesidades vitales más perentorias de las poblaciones visitadas, como la alimentación o la higiene. Por ese motivo, más que de misiones pedagógicas se habla de ellas como de misiones sociopedagógicas, al igual que había ocurrido con la de Sanabria de 1934. Aunque no fueron una simple traslación de las experiencias mexicana y española, no cabe duda de que estuvieron influidas por ambas. Por otra parte, fueron muy longevas, pues continuaron realizándose hasta 1971, aunque sus características irían variando con el paso de los años (García Alonso y Scagliolo, 2012).

También en Ecuador y Guatemala se llevaron a cabo iniciativas similares a nuestras misiones durante los años treinta y cuarenta, relacionadas con el auge de las nuevas políticas indigenistas, mientras que en Rosario (Argentina) se realizaron durante 16 años misiones de divulgación cultural por impulso de la Escuela Experimental de Olga y Leticia Cossettini, en las que colaboraron Rafael Alberti, Juan Ramón

Jiménez y Zenobia Camprubí. Y en Cuba fue evidente la influencia ejercida en el mismo sentido por Herminio Almendros, que tras su exilio y asentamiento en la isla llegaría a ser director de Enseñanza Rural del Gobierno revolucionario. Allí se pusieron en marcha servicios de extensión cultural parecidos a las misiones, como fue el caso del cine móvil, que se trasladaba de un pueblo a otro, aunque su propósito adoctrinador fue más acusado que en el caso español (García Alonso, 2006).

UNA HUELLA INDELEBLE EN LA MEMORIA DE LOS MISIONEROS

Aquellos jóvenes que habían participado en la obra misionera guardaron siempre un recuerdo nítido y cargado de emoción de la experiencia que habían vivido. Como hemos visto, algunos tuvieron la ocasión de revivir la iniciativa en otras latitudes, otros tuvieron la fortuna de poder narrarla por unos u otros medios, mientras que bastantes de entre ellos tuvieron que conformarse con guardarla en su memoria. Y en el momento en que tuvieron ocasión, la dejaron asomarse al exterior.

Por los testimonios que han llegado hasta nosotros, sabemos que la mayoría de ellos vivieron con tristeza y añoranza la finalización traumática de la experiencia. Así, por ejemplo, Alejandro Casona escribía el 3 de mayo de 1953 una carta desde Buenos Aires a Pablo de Andrés Cobos en la que, recordando su pasado común, afirmaba con honda melancolía: “No me es difícil imaginar su soledad contemplando la mía; toda una generación dispersa y mutilada, y para mí, además, perdido el paisaje y rota la tradición. En fin, nos ha tocado la bola negra, y estamos condenados a vivir de nuestros propios jugos, sin posible renovación de savia” (Pliego de Andrés, 2006: 433).

Y unos años más tarde, en 1956, era Pablo de Andrés Cobo quien escribía a Alejandro Casona con unas palabras que sin duda reflejaban su tristeza:

En atmósfera de inefable belleza queda inmersa, pero presente, la intensísima emoción del estreno de

Nuestra Natacha, de una cena de amigos, de la misión a Buitrago, del Teatro en Bustarviejo y en Otero de Herreros, de una comida en Miraflores, de aquel hombre sabio único, tan vital, de aquel conjunto de personas que nos comprendíamos en la comunión de un ensueño, con la mínima envidia posible rendida ante la ilusión redentora. ¡Qué hermosa nuestra España de aquellos días, tan triste siempre! […] No conozco empresa alguna ni ningún tiempo más noble, amigo mío (Pliego de Andrés, 2006: 435).

No cabe duda de que la experiencia vivida dejó una huella indeleble en el espíritu de los participantes en las misiones. Y ese eco todavía llega hasta nosotros, permitiéndonos rememorar una bella página de la educación popular española.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS CITADAS EN EL TEXTO

AXEITOS, Xosé Luis (2006): "Rafael Dieste y las Misiones Pedagógicas", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 479-497.

AZNAR SOLER, Manuel (2006): "Rafael Dieste y el Retablo de Fantoches de Misiones Pedagógicas", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 461-477.

BOZAL, Valeriano (2006): "Las Misiones Pedagógicas en el marco de la cultura republicana", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 115-129.

CASANOVA, Julián (2007): *República y guerra civil, Madrid, Crítica-Marcial Pons (Historia de España*, dirigida por Josep Fontana y Ramón Villares, vol. 8).

CASTRO, Américo (1935): "Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente", *Revista de Pedagogía,* 165, pp. 385-389.

CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO (1882): *Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Sociedad El Fomento de las Artes, Imprenta de Don Gregorio Hernando.

CRUZ OROZCO, José Ignacio (2006): "Rutas truncadas. Noticias sobre algunos integrantes de las Misiones Pedagógicas en el exilio", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 279-291.

DENNIS, Nigel (2006): "El Museo del Pueblo", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 329-345.

ESCOLANO, Agustín (2011): "La educación en la España de la Restauración y la Segunda República", en Gabriela Ossenbach (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas,* Madrid, UNED, pp. 197-219.

GARCÍA ALONSO, María (2003): "Necesitamos un pueblo. Genealogía de las Misiones Pedagógicas", en Gonzalo Sáenz de Buruaga (ed.), *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas,* Madrid, Comunidad autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 75-94.

— (2006): "Reflexión sobre los fines y los medios. Las Misiones Pedagógicas en el marco internacional", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 185-208.

GARCÍA ALONSO, María y SCAGLIOLA, Gabriel (coords.) (2012): *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971), Documentos para la memoria,* Montevideo, Consejo de Formación en Educación (ANEP).

GARCÍA VELASCO, José (2006): "Una cultura de la felicidad. Cossío y las Misiones Pedagógicas", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 130-157.

GAYA, Ramón (2006): "Mi experiencia en las Misiones Pedagógicas. Con el Museo del Prado de viaje por España", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 372-377.

GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo; COBO ROMERO, Francisco; MARTÍNEZ RUS, Ana y SÁNCHEZ PÉREZ, Francisco (2015): *La Segunda República Española,* Barcelona, Pasado & Presente.

GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA, Alejandro (1994): "La educación popular", en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro TIANA FERRER (eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp. 141-171.

LUZURIAGA, Lorenzo (1922): *La escuela unificada*, Madrid, J. Cosano.

— (1931): *La escuela única,* Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

LLOPIS, Rodolfo (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, M. Aguilar (reproducido en edición facsímil en 2005, Madrid, Biblioteca Nueva, con un estudio introductorio de Antonio Molero Pintado).

MOLERO, Antonio (ed.) (1991): *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939),* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

MORENO LUZÓN, Javier (2009): "Alfonso XIII, 1902-1931", en Ramón Villares y Javier Moreno Luzón, *Restauración y Dictadura*, Madrid, Crítica-Marcial Pons (*Historia de España*, dirigida por Josep Fontana y Ramón Villares, vol. 7), pp. 307-554.

OTERO URTAZA, Eugenio (1982): *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular,* Sada (A Coruña), Ediciós do Castro.

— (1994a): *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

— (1994b): *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

— (ed.) (2006): *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934): *Septiembre de 1931-Diciembre de 1933,* Madrid, S. Aguirre impresor (reproducido en edición facsímil en 1992, Madrid, El Museo Universal, edición a cargo de Mª Dolores Cabra Loredo).

— (1935): *Memoria de la misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora) y Resumen de trabajos realizados en el año 1934*, Madrid, S. Aguirre impresor.

PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor (2006): "El Servicio de Música: Eduardo Martínez Torner y Pablo de Andrés Cobos", en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 415-435.

— (ed.) (2012): *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza,* Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos-Institución Libre de Enseñanza.

PUELLES, Manuel de (2007): *Política y Educación en la España contemporánea*, Madrid, UNED, 2ª

ed.
Puyal, Alfonso (2006): “Gonzalo Menéndez-Pidal o el cine como documento”, en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 389-397.

Ruiz Berrio, Julio (2006): “Maestros, inspectores y profesores, protagonistas de las Misiones Pedagógicas”, en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 241-273.

Sáenz de Buruaga, Gonzalo (ed.) (2003): *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas,* Madrid, Comunidad autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

— (2006): “Val del Omar multimístico en Misiones”, en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 381-387.

Salaberría Lizarazu, Ramón (2006): “Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas”, en Eugenio Otero Urtaza (ed.), *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes, pp. 303-315.

Sariego Rodríguez, Juan Luis (2012): “Las misiones culturales en México, un modelo de educación popular”, en María García Alonso y Gabriel Scagliola (coords.), *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria,* Montevideo, Consejo de Formación en Educación (ANEP), pp. 39-55.

Tuñón de Lara, Manuel (1982a): *Medio siglo de cultura española. 1885-1936,* Barcelona, Bruguera (1ª edición en 1970).

— (1982b): *Estudios de historia contemporánea*, Barcelona, Hogar del Libro (3ª edición, 1ª edición en 1977).

Viñao, Antonio (1989): “A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885)”, en Jean-Louis Guereña y Alejandro Tiana (eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX,* Madrid, Casa de Velázquez y UNED, pp. 301-335.

— (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936),* Madrid, Akal.

PARA SABER MÁS

Los lectores que hayan sentido un especial interés por el tema aquí tratado y deseen profundizar sus conocimientos sobre el mismo pueden recurrir a una diversidad de fuentes, documentos y trabajos que les ayudarán a satisfacer sus deseos de saber más. Por supuesto, pueden utilizar como indicación las referencias que acaban de señalarse, pues en conjunto representan las fuentes más valiosas disponibles para estudiar la historia de las misiones pedagógicas. Pero con objeto de facilitarles la tarea, cabe recomendar algunas lecturas y lugares donde podrán encontrar una documentación útil.

En primer lugar, continúa resultando indispensable la consulta de los dos libros de memorias de las misiones celebradas respectivamente en 1932-1933 y en 1934. Ambos fueron publicados originalmente por iniciativa del Patronato de Misiones Pedagógicas:

— Patronato de Misiones Pedagógicas (1934): *Septiembre de 1931-Diciembre de 1933,* Madrid, S. Aguirre impresor.

Ha sido reproducido en edición facsímil en 1992 con el título *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933* en Madrid, Ediciones El Museo Universal, con edición a cargo de Mª Dolores Cabra Loredo.

Esta publicación incluye también alguna documentación importante, como los decretos de 29 de mayo y 6 de agosto de 1931 sobre el Patronato de Misiones Pedagógicas y el artículo de Américo Castro, "Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente", publicado en la *Revista Española de Pedagogía* (nº 165, septiembre de 1935) tras la muerte del maestro.

— Patronato de Misiones Pedagógicas (1935): *Memoria de la misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora) y Resumen de trabajos realizados en el año 1934*, Madrid, S. Aguirre impresor.

Incluye las dos partes mencionadas. Aunque no ha sido reproducido con posterioridad, puede encontrarse fácilmente escaneado en Internet, así como en diversas bibliotecas.

Además, la revista *Residencia publicó en 1933* (vol. IV, nº 1, pp. 1-21) un amplio reportaje acerca de las misiones pedagógicas, firmado por Luis Álvarez Santullano, que daba noticia de sus actuaciones en su primer año de existencia. Con posterioridad, la revista continuó ofreciendo noticias de las misiones celebradas, en una sección titulada "Por tierras de España". Este conjunto de reportajes aportan una visión interesante acerca de la actividad de las misiones y de los misioneros, además de incluir un valioso conjunto de reproducciones fotográficas.

Entre los estudios publicados acerca de las misiones pedagógicas hay que mencionar forzosamente por su gran interés los publicados por Eugenio Otero Urtaza, pionero en su estudio y a quien todos los investigadores y estudiosos posteriores debemos reconocer como una fuente indispensable. De Otero cabe destacar especialmente dos obras:

— Otero Urtaza, Eugenio (1982): *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular,* Sada (A Coruña), Ediciós do Castro.

Se trata de su primera obra de investigación publicada sobre las misiones, fruto de su tesina de licenciatura y que aporta una información de carácter comprensivo que continúa siendo muy valiosa. Incluye una entrevista muy interesante con Rafael Dieste, quien le confió una buena parte de su memoria misionera.

— Otero Urtaza, Eugenio (ed.) (2006): *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936,* Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

Se trata del catálogo de una exposición sobre las misiones pedagógicas que se organizó en torno a la Residencia de Estudiantes y que ha sido expuesta a partir de 2006 en diversos lugares y ciudades. El catálogo, muy amplio y magníficamente editado, tiene una doble virtud: reúne una serie muy interesante de trabajos de diversos autores, muchos de los cuales aparecen entre las referencias citadas, y reproduce un conjunto tan amplio como valioso de fotografías y de otros documentos utilizados para la exposición, procedentes de distintos fondos y que permiten hacerse una idea visual muy completa de la experiencia desarrollada.

Como complemento de esas publicaciones, merece la pena citarse el catálogo de otra exposición realizada en Murcia en 2003 acerca del cineasta Val del Omar y su labor misionera:

— Sáenz de Buruaga, Gonzalo (ed.) (2003): *Val del Omar y las Misiones Pedagógicas,* Madrid, Comunidad autónoma de la Región de Murcia y Amigos de la Residencia de Estudiantes.

También tiene interés una obra coordinada por Víctor Pliego, que nos acerca a otro aspecto (en este caso, el musical) de la tarea de las misiones:

— Pliego de Andrés, Víctor (ed.) (2012): *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza,* Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos-Institución Libre de Enseñanza.

Incluye 98 canciones, con sus partituras correspondientes, muchas de las cuales fueron arregladas por Eduardo Martínez Torner, director del Coro y el Servicio de Música de las Misiones Pedagógicas,

lo que permite aventurar que fueron cantadas en las visitas misioneras.

Por último, no se debe ignorar que Internet constituye siempre un recurso de primer orden para el estudio de casi cualquier tema que nos interese. En este caso, se puede recurrir a las voces de Wikipedia que guardan relación con las misiones pedagógicas (https://es.wikipedia.org/wiki/Misiones_Pedagógicas), así como con sus actores y sus realizaciones. Están cuidadas en general y, aunque algo sintéticas en ocasiones, contienen una información bastante fiable.

Entre las fuentes disponibles en Internet resulta muy recomendable la consulta del espacio web creado por la Residencia de Estudiantes con objeto de la exposición de 2006 (http://www.residencia.csic.es/misiones/presentacion/inicio.htm). En ese sitio se encuentran los materiales y los textos utilizados en la exposición, las obras allí expuestas y una información amplia y de acceso sencillo acerca de las misiones realizadas, las localidades visitadas, los misioneros que en ellas participaron y otros datos de interés. Su consulta resulta muy atractiva, al mismo tiempo que informativa.

Y también en Internet se puede ver el documental de Val del Omar *Estampas 1932 o Estampas de Misiones*, un testimonio rodado ese año, que recoge de primera mano la experiencia vivida por los misioneros (https://vimeo.com/84018345). Constituye un documento visual de gran interés para hacerse una idea certera de qué fueron las misiones y cómo llevaron a cabo su tarea.

En conjunto, estos documentos y publicaciones permiten profundizar en el proyecto de las misiones pedagógicas a los lectores que así lo deseen.



Llegada de los niños a una sesión de las misiones, hacia 1931. Residencia de Estudiantes.



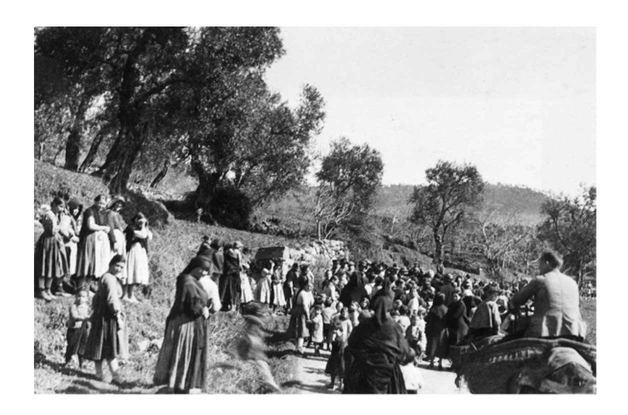
Espectadores de una función del Teatro en Puerto Lápice (Ciudad Real), abril de 1933. Residencia de Estudiantes.



Grupo de niños, posiblemente viendo por primera vez el cine, en una proyección de las misiones, hacia 1932. Residencia de Estudiantes.



Rosario Somolinos, Carmen Herreros y Concha Báez (segunda, cuarta y quinta por la izquierda) con otros misioneros del Teatro y Coro en la camioneta después de su primera actuación en Esquivias (Toledo), el 15 de mayo de 1932. Residencia de Estudiantes.



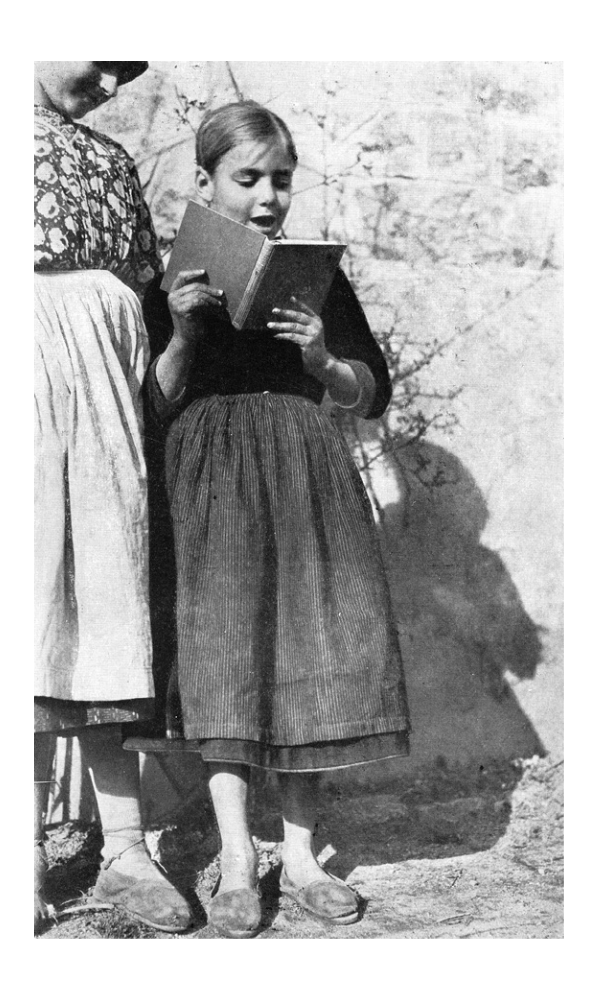
Llegada de los misioneros a un pueblo, hacia 1932. Residencia de Estudiantes.



Los misioneros Dolores Nogués y Manuel Pérez Sama durante una sesión de música, hacia 1932.

Residencia de Estudiantes.

Una lectora en Carrascosa de la Sierra (Cuenca).





Niños en el Museo del Pueblo tomando apuntes de la copia realizada por Ramón Gaya de La infanta Margarita, de Velázquez, hacia 1932. Residencia de Estudiantes.



Grupo de Teatro y Coro del Pueblo representando El juez de los divorcios de Cervantes en Mombeltrán, 27 de febrero, 1933 [nº 3: Archivo P. Gobernado García-Solalinde. CEME-UNED].



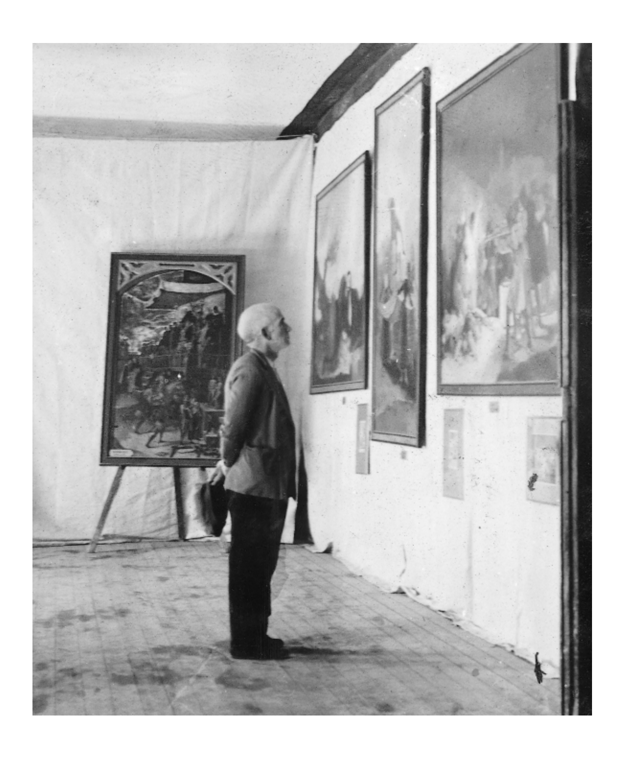
Espectadores en una sesión de cine de las misiones pedagógicas, hacia 1933. Residencia de Estudiantes.



El guiñol en Malpica (Coruña).



Grupo del Teatro y Coro de Misiones en el autobús [nº 22: Archivo P. Gobernado García-Solalinde. CEME-UNED].



Anciano mirando los cuadros del Museo del Pueblo, hacia 1932.
Residencia de Estudiantes



Un niño y una niña leyendo unos libros de la biblioteca de las misiones pedagógicas, hacia 1932.
Residencia de Estudiantes.



Representación de La Carátula, de Lope de Rueda, ante el Palacio de Riofrío (Segovia), el 27 de noviembre de 1932.
En escena, el santero y el fantasma. Residencia de Estudiantes.

ÍNDICE

Alejandro Tiana

LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Educación popular en la Segunda República



